LES APPRENTIS LIGERIENS EN 2006/2007

ENQUÊTE SOCIOGRAPHIQUE

RAPPORT AU
CONSEIL RÉGIONAL DES PAYS DE LA LOIRE

Auteurs : Laura Delavaud (CENS /Car-Céreq Pays de la Loire /MSH A.Guépin), Gilles Moreau (GRESCO EA 3815, Université de Poitiers), Laetitia Poulain (Car-Céreq Pays de la Loire /MSH A.Guépin), avec la participation de Stéphane Guyard (CENS, université de Nantes) et de Sophie Orange (GRESCO EA 3815, Université de Poitiers)
Direction scientifique : Gilles Moreau (GRESCO EA 3815, Professeur de sociologie à l'Université de Poitiers)

Juillet 2008

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du Contrat d'objectifs et de moyens pour la modernisation et le développement de l'apprentissage mis en place par la Région des Pays de la Loire pour la période 2005-2010.

Elle n'a été possible que parce que de nombreux CFA ont accepté d'ouvrir les portes de leurs établissements pour la passation des questionnaires auprès des apprentis. Que la direction de ces CFA et leurs personnels en soient ici vivement remerciés, de même que les apprentis qui ont massivement accepté de nous consacrer du temps pour répondre à nos questions.
Ce travail a été suivi par un Comité de pilotage qui a su, au fil de ses réunions, aiguiller et valider ce travail de recherche. Que ses membres soient également remerciés pour leur disponibilité et la pertinence de leur accompagnement.

Il convient enfin de saluer, pour clore cette épithète, la Région des Pays de la Loire, ses élus et ses fonctionnaires, pour la confiance qu'ils ont accordé à la sociologie, une discipline souvent décriée, en lui offrant l'occasion de prouver qu'en matière de connaissance, de réflexion critique et de recherche, les sciences sociales ont quelques vertus heuristiques qu'il est trop aisé de renvoyer au rayon des savoirs inutiles.

gm

SOMMAIRE

Rapport : mode d'emploi **5**

1. UN PEU D'HISTOIRE **9**
La fin d'un ancien régime 10
Apprendre un métier à l'école ou en entreprise ? 12
L'essor de l'apprentissage scolarisé 14
Le retour de l'apprentissage en entreprise 16
La « scolarisation » de l'apprentissage salarié 19

2. …ET DE GÉOGRAPHIE SOCIALE **23**
Le bon classement de la région des Pays de la Loire 23
L'hypothèse des sous-sols éducatifs 27
Une tradition d'apprentissage… et d'enquêtes 30

3. QUI SONT LES APPRENTIS LIGÉRIENS ? **37**
Démographie familiale 37
Un recrutement rural… 41
…populaire… 42
… et masculin 46
Des profils différenciés 47

4. DE L'ÉCOLE… **52**
Les apprentis n'aiment pas l'école, mais moins 53
Un passé scolaire étagé suivant les diplômes 56
La polymorphie apprentie 61

5. …VERS L'ENTREPRISE **67**
Le « choix » de l'apprentissage 67
Les orientations contrastées 72
A chaque métier son apprenti 75

6. LE MARCHÉ DE L'APPRENTISSAGE **81**
La moindre efficacité des ressources familiales 81
Un maître plus difficile à trouver 85

Marché masculin, marché féminin 90

7. TRAJECTOIRES APPRENTIES **95**
Poursuivre ? 96
Poursuivre, effectivement 102
Travailler ? 106

8. LA VIE EN ENTREPRISE **112**
Quelle entreprise ? 113
Quelles conditions de travail ? 118
La santé au travail 126

9. LE TRAVAIL À-CÔTÉ **132**
L'engagement associatif 133
Loisirs et culture 138
Le Pass culture sport 142

Bibliographie **149**

Annexes **154**
notes méthodologiques 154
questionnaire 165

RAPPORT : MODE D'EMPLOI

Les résultats présentés dans ce rapport ont été façonnés à partir d'une **enquête par questionnaires auprès de 5000 jeunes constituant un échantillon représentatif des apprentis ligériens**[1]. D'une ampleur sans précédent, cette. recherche résultait de la volonté de la région des Pays de la Loire de faire le point dans le cadre des objectifs « qualité » qu'elle s'est fixés en la matière.

Cette recherche était d'autant plus justifiée que **l'apprentissage se transforme profondément**. L'essor des apprentis du supérieur, qui contribuent aujourd'hui pour beaucoup à l'accroissement quantitatif de l'apprentissage, et la stagnation des effectifs de CAP et de BEP sont deux exemples qui illustrent ces transformations. Il y en a d'autres, que la recherche relève, et notamment **le reflux des images négatives associées à l'apprentissage**.

Elle était d'autant plus utile que la région des Pays de la Loire a une « tradition » d'enquête et d'études sur l'apprentissage maintenant bien ancrée. Ces travaux, toujours réalisés en collaboration avec l'Université de Nantes pour en garantir la

[1] Apprentis en année terminale en 2006/2007, *id est* interrogés l'année de leur diplôme. *Cf.* en annexe, la note méthodologique.

scientificité, permettent **un travail de comparaison entre les apprentis d'aujourd'hui et ceux d'hier**. Ce sera notamment le cas dans ce rapport qui rapproche, dès que possible, les résultats obtenus en 2006/2007 avec ceux d'enquêtes réalisées au début des années 1990. C'est ainsi, par exemple, que l'on a pu montrer combien **la recherche du maître d'apprentissage est désormais plus ardue et combien les ressources familiales ou de relations personnelles sont de moins en moins efficaces pour trouver une place d'apprenti.**

Que contient ce rapport ? Beaucoup de choses, mais pas tout. La méthode sociographique, essentiellement basée sur l'enquête par questionnaires, conduit à une production de données chiffrées qu'il convient de classer, d'interroger et d'interpréter. Le lecteur n'échappera donc pas dans les pages qui suivent aux pourcentages, aux tableaux croisés et autres analyses factorielles des correspondances. Cette production de données quantitatives n'est pas une fin en soi. Elle est le support à la description et à l'analyse. Si elle est riche en vertus objectivantes qui permettent de connaître, de déconstruire les prénotions, d'éviter les effets de loupe, etc., la méthode de quantification sociographique à ses revers. D'une part, elle conduit à un style rédactionnel un peu rébarbatif. Il faut l'avouer : lire (ou écrire) avec des nombres toutes les deux lignes n'est pas chose amusante. D'autre part, elle oblige à sélectionner l'information. Le questionnaire[2] comprenait plus de 150 questions ayant donné lieu à la construction de 183 variables. Rien qu'en croisant chacune d'elle avec toutes les autres, on obtient 33 489 tableaux croisés ! Sans compter les possibles extractions de population, les tris à plats, le profilage des modalités des variables par le test du Khi2 et le nombre presque infini d'analyses factorielles réalisables. C'est là la limite du chiffre : en soi, il ne dit rien. C'est au chercheur qu'il revient de le faire parler et donc de retenir ceux qui lui semblent pertinents. Il lui faut donc sélectionner les thèmes, les sujets, et les approches sans tomber dans l'arbitraire, car toute corrélation n'est pas causalité. C'est là que le corpus disciplinaire sert de guide,

[2] Reproduit en annexe.

comme l'ont été les questions et les centres d'intérêt formulés lors des réunions du Comité de pilotage qui a suivi et encadré cette recherche. **9 thèmes ont ainsi été privilégiés**. Ils n'épuisent pas les données au sens où ce rapport ne met pas fin à l'interrogation des résultats. Il est toujours possible de revenir ensuite sur ceux-ci pour répondre à de nouvelles interrogations jaillies par exemple de la lecture du rapport. Ainsi va la recherche : un enchevêtrement des actes épistémologiques, disait le philosophe Bachelard.

Chacun de ces 9 thèmes constitue un chapitre. Les deux premiers (***1. Un peu d'histoire…*** ; ***2. …et de géographie sociale***) ont vocations de cadrage. Ils redonnent sens aux questions relatives à l'apprentissage en entreprise en prenant la distance du temps et de l'espace. Le troisième (***3. Qui sont les apprentis ?***) est le premier à donner les résultats de l'enquête en proposant une classique photographie des apprentis, qui décrit à la fois leur recrutement social et rappelle combien ce monde masculin est diversifié. Les deux chapitres suivants (***4. De l'école…*** ; ***5. …vers l'entreprise***) décrivent les trajectoires scolaires et l'orientation vers les métiers. Ils montrent en détail la polymorphie apprentie, laquelle conduit logiquement à un éclatement du marché de l'apprentissage (***6. Le marché de l'apprentissage***). Le septième chapitre interroge les cheminements des apprentis, ceux déjà parcourus au sein du dispositif et ceux à venir pour les années futures (***7. Trajectoires apprenties***). L'avant-dernier thème présente l'apprenti au travail, dans son entreprise. Il aborde la question souvent délicate des conditions de travail, mais également celle plus nouvelle de la santé au travail (***8. La vie en entreprise***). Enfin, pour clore ce rapport, le lecteur est invité à découvrir l'apprenti en dehors de son temps de travail, à travers ses loisirs, ses pratiques culturelles et ses engagements associatifs (***9. Le travail à-côté***).

L'ensemble peut être lu d'une traite, à l'instar d'un rapport ordinaire. Mais rien n'interdit au lecteur de picorer ça et là au gré de ses humeurs ou de ses centres d'intérêt. Chaque chapitre est relativement autonome et rien n'interdit de commencer

par *Le marché de l'apprentissage* pour finir par *La géographie sociale*. De plus, **pour une première lecture rapide, les passages énonçant les idées et les constats les plus significatifs sont surlignés en gras** : ils indiquent l'essentiel sans imposer le détail de la pourtant indispensable administration de la preuve.

1. Un peu d'histoire…

« L'apprentissage est une forme traditionnelle d'éducation remontant au Moyen-âge ». Ainsi commence l'ouvrage de Laurence et Sébastien Ramé intitulé *La formation professionnelle par apprentissage* et publié en 1995 aux éditions l'Harmattan. Rien n'est plus inexact.

S'il existe bien une filiation lexicologique entre l'apprentissage des corporations et du compagnonnage et l'apprentissage en entreprise contemporain, c'est sans doute le seul point commun. L'apprentissage n'est plus ce qu'il était. L'essor d'une société industrialisée puis d'une économie tertiaire, le développement massif de la scolarisation — primaire au tournant du XIX^{e} et XX^{e}, collège unique dans les années 60, puis politique des « 80 % au bac » depuis le mitant des années 80 — ont façonné un monde où la formation professionnelle initiale s'est avant tout scolarisée (Prost, 2004). Au point d'ailleurs que le mot apprenti n'était plus, dans les années 50-70, strictement réservé aux jeunes apprenant un métier *in situ*. Ainsi, André Patris (1977) signale que longtemps la différenciation entre enseignement technique scolarisé et apprentissage n'était pas évidente. En témoignent par exemple les écoles professionnelles créées aux lendemains de la guerre 35-49 appelées centres d'apprentissage (Troger, 1990) et la publication, en 1964, aux éditions ouvrières, d'une étude socio-psychologique intitulée *Les apprentis scolarisés*, entièrement dédiée

aux élèves de collège d'enseignement technique (CET), la nouvelle dénomination des centres d'apprentissage. (Schiélé, Monjardet, 1964).

Etablir hâtivement un lignage direct entre le Moyen-âge et apprentissage en entreprise relève donc au mieux de l'inattention, au pire de la facilité. **L'apprentissage salarié et son renouveau ne sont compréhensibles qu'au regard des transformations sociales, scolaires, et mentales qui ont affecté la société française au cours des deux derniers siècles**.

La fin d'un ancien régime

Longtemps en France, la transmission des métiers est passée par le compagnonnage. Les corporations et les communautés de métiers du Moyen-Âge avaient vocation à contrôler le marché du travail dans un espace où le savoir professionnel s'apparentait à une « propriété privé » que l'apprenti devait acheter (Kaplan, 1993) et parfois voler (Steffens, 2001), et où les écoles de métiers étaient quasiment inexistantes.

La rupture s'est opérée à la Révolution de 1789 : **la naissance du salariat moderne sur la base de la liberté et du contrat a mis fin au travail réglé, aux monopoles exercés par les corporations et au contrôle malthusien de l'accès aux métiers** (Castel 1995). La loi Le Chapelier du 14 juin 1791 abolissant les corporations et les communautés de métiers résulte d'une situation de crise : miné de l'intérieur, le système des communautés de métiers est en difficulté depuis plusieurs siècles (Kaplan, 2001). L'essor, dans la première moitié du XVII^{e}, des contrats d'allouage, sorte d'apprentissage parallèle, s'il sert parfois aux corporations à gérer les tensions du marché du travail, génère un salariat de fait : l'alloué ne pouvant pas transmettre son savoir-faire. De plus, l'accès à la maîtrise est de plus en plus rare et bientôt pratiquement réservé aux fils de maîtres : comme les alloués, « les compagnons deviennent une sorte de classe de salariés à vie qui tente de s'organiser pour défendre ses intérêts » (Castel, 1995, p. 118). Même s'il est préservé dans les

cahiers de doléances de 1789, l'apprentissage, en tant « qu'incarnation corporative », sera sacrifié sur l'autel du salariat moderne. En détruisant ainsi les bases sociales du système corporatif, la Révolution n'a en effet pas cherché à développer des formes substitutives de formation des ouvriers, les nouveaux modes d'organisation et de division du travail réclamant peu de main-d'œuvre formée. Il s'en est suivi une déqualification progressive du travail et une dégradation sensible de l'apprentissage et des conditions de transmission des métiers et des savoir-faire.

L'industrialisation naissante du XIX^{e} n'a pas pour autant fait disparaître entièrement l'apprentissage à l'ancienne. « Il garde encore un sens dans les métiers traditionnels et artisanaux où le compagnonnage est fortement implanté » (Pelpel, Troger, 2001, p. 23), mais semble perdre du terrain. On observe un « glissement progressif du statut d'apprenti à celui de jeune travailleur et une diminution du nombre de jeunes auxquels on peut, ne serait-ce qu'approximativement, attribuer le titre d'apprenti » (Charlot, Figeat, 1985, p. 38).

Certes, des initiatives de philanthropie morale comme L'œuvre catholique des amis de l'enfance créée en 1828, L'œuvre des apprentis organisée à partir de 1842, ou encore plus tard, en 1867, la Société de protection des apprentis tenteront bien de revaloriser l'apprentissage, mais leur influence demeurera limitée. La loi du 4 mars 1851 ne sera guère plus efficace. Elle a le mérite de mettre fin à cinquante années de silence législatif sur l'apprentissage et d'obliger les maîtres à accorder deux heures par jour à l'apprenti pour qu'il apprenne à lire, écrire et compter, mais se soucie surtout, dans l'esprit de la Révolution, de n'apporter aucune entrave à la liberté du travail : aucune surveillance de l'apprentissage n'est organisée. Inefficace, la loi ne permettra ni une augmentation significative du nombre d'apprentis, ni une amélioration de leurs conditions d'embauche.

On commence alors à parler d'une crise de l'apprentissage, liée en fait à la question des qualifications : la frontière entre l'apprenti et le jeune travailleur s'estompe de plus en plus. Cette crise s'inscrit dans un schéma général de transformation du monde du travail : accroissement du nombre d'ouvriers et passage

de l'ouvrier-type de 1850 (le tisserand à domicile ou le fileur d'une grande usine), à celui de 1914 (le métallurgiste ou le mécanicien). Elle prend également sens dans un débat plus général sur la formation où **commencent à s'opposer savoirs scolaires et savoirs d'expérience**. Les premières initiatives locales en matière d'écoles professionnelles et techniques se développent (Briand, 1989 ; Suteau, 1999), même si elles ne concernent qu'une infime partie de la jeunesse et plus souvent qu'à leur tour les hauts niveaux de qualification.

Discussions, controverses et initiatives locales ne changeront guère le tableau de l'apprentissage au début du XX^{e}. En 1906, 10 % seulement des apprentis bénéficient d'un contrat écrit et les deux tiers n'achèvent pas leur apprentissage ; sur les 875 000 jeunes de moins de 18 ans qui travaillent dans l'industrie et le commerce, 3,5 % ont reçu une formation professionnelle en école, 8,5 % suivent des cours professionnels parallèlement à leur activité, et 800 000, soit près de 90 %, ne bénéficient d'aucune formation professionnelle hors de l'atelier ou de l'usine. En un siècle, l'apprentissage en entreprise n'a pas trouvé la voie de son renouveau.

Apprendre un métier à l'école ou en entreprise ?

Les débats qui s'instaurent alors opposent les tenants de l'apprentissage *in situ* aux partisans de l'école (Moreau, 2002). Les premiers défendent un apprentissage en entreprise, adapté au marché local du travail et supposant une adhésion loyale du jeune en formation aux valeurs patronales. En témoigne, parmi d'autres, cette réponse faite en 1913 par le vice-président d'une chambre de commerce à un questionnaire préfectoral sur l'emploi de fonds destinés à l'organisation de cours professionnels : « ces cours donneront-ils les résultats espérés ? Peut-être, s'ils sont organisés d'une manière pratique, c'est-à-dire s'ils se font le soir, après la journée de travail et sont exclusivement dirigés par des professionnels ». Les seconds insistent plus volontiers sur le rôle de l'école, sur la formation du citoyen et de l'électeur, et sur la reconnaissance nationale des diplômes :

pour eux, « une école professionnelle n'est pas avant tout un établissement industriel » et « la question est de savoir si une démocratie libérale et généreuse est oui ou non, en état d'assurer aux enfants de ses classes laborieuses un complément décisif d'instruction intellectuelle et morale »[3].

L'étude des discours du monde politique, économique et éducatif réalisée dans le Nord de la France illustre bien cette confrontation (Marchand, 2001). Face au développement du machinisme, et notamment de la machine à vapeur, les acteurs régionaux s'entendent dès 1870 pour constater combien la formation empirique est insuffisante, donc préjudiciable à l'employeur. Il s'agit de former du personnel qualifié et non pas des savants, mais dans une conception extensive de la qualification qui inclut la moralisation de l'ouvrier. Le patronat nordiste défend un idéal de collaboration de classes, l'accès à la qualification devant aller de pair avec la loyauté à l'égard des dirigeants d'entreprise. Les acteurs économiques et politiques s'accordent pour associer probité morale et qualification professionnelle et y ajoutent la formation à la citoyenneté. Mais dès qu'il s'agit de traduire concrètement dans des structures cette volonté quasi commune de former des ouvriers ou des employés qualifiés, les divergences entre le patronat et les acteurs éducatifs et municipaux apparaissent. Les premiers défendent l'initiative privée, la prise en charge par des professionnels et les cours du soir, considérant que la qualification ne s'acquière qu'après un apprentissage sur le tas. Les élites éducatives et politiques, réticentes à l'absence de contrôle de l'État ou des municipalités, défendent dès 1890 le primat du cadre scolaire dans le prolongement des études primaires, avec des enseignants spécialisés qui apprennent la théorie et la pratique. Entre les premiers, tenants de « l'idée professionnaliste » (Brucy, 1993, p. 55) et les seconds, promoteurs de la « scolarisation des apprentissages » (Prost, 2004, p. 625), le fossé demeure profond.

Le législateur cherchera un compromis entre ces deux visions de la formation professionnelle. **La loi Astier**, votée par la chambre des députés le 4 juillet 1919,

[3] Déclaration de Ferdinand Buisson, militant républicain et laïc, élu député en 1902, par ailleurs titulaire de la chaire de Sciences de l'Education qu'il a contribué à créer à l'Université de la Sorbonne.

institue l'obligation de cours professionnels gratuits pour « tous les jeunes gens et filles âgés de moins de dix-huit ans, qui sont employés dans le commerce et l'industrie, soit en vertu du contrat écrit d'apprentissage, soit sans contrat », La loi pose donc le principe d'un enseignement professionnel de masse, gratuit et obligatoire, dans un contexte où l'on recherche une pacification morale et sociale (Lelièvre, 1990) et où se diffuse l'idée d'adolescence (Thiercé, 1999). Les Cours professionnels nouvellement définis par cette loi, peuvent être organisés par les communes, les départements, mais également par des chefs d'entreprises industrielles et commerciales. Le dispositif sera complété au fil du temps. En 1925, est instituée une taxe d'apprentissage destinée à pénaliser les entreprises qui n'assument pas leur responsabilité en matière de formation et à financer le dispositif. Bien que soutenus par une propagande intense, les Cours professionnels seront pourtant très inégalement développés : en 1927, ils n'existent que dans 500 communes. On peut même parler, sur la durée, d'un échec : en 1939, 184 135 jeunes sont inscrits dans les cours relevant de la loi Astier, alors qu'environ 1 510 000 jeunes de moins de 18 ans sont employés dans le commerce ou l'industrie. **Les Cours professionnels Astier ne touchent donc que 12 % du public qui aurait dû, selon la loi, être obligé d'y assister**. La loi Walter-Paulin du 10 mars 1937, autrement plus ambitieuse, ne pourra pas y remédier faute de décrets d'application.

L'essor de l'apprentissage scolarisé

La situation déjà fragile des Cours professionnels va se détériorer au lendemain de la guerre 39-45. En effet, dans le prolongement de l'institutionnalisation massive de l'enseignement primaire et de l'essor des écoles professionnelles post-primaires, **l'apprentissage des métiers ouvriers et employés va à son tour être saisi par « l'enchantement scolaire » : la seconde guerre mondiale annonce en effet l'ouverture d'une longue période où la formation professionnelle à l'école prime sur celle en entreprise**. Dans un premier temps, le régime de Vichy met en

place des centres de formation professionnelle pour assurer la formation accélérée de professionnels qualifiés et contrôler la jeunesse ; ils connaissent entre 1941 et 1943 un essor certain et accueillent en 1944 entre 40 000 et 60 000 jeunes. Puis, à la Libération, ils deviennent des **Centres d'apprentissage** (Troger, 1990). Contrairement à ce que pourrait laisser entendre cette dénomination, ces centres sont des écoles qui se verront dotées en 1946 d'instances pour assurer la formation de leurs professeurs (les Ecoles normales nationales d'apprentissage, ENNA), d'un corps d'inspection et, en 1948, de commissions paritaires chargées d'élaborer les programmes et les règlements d'examen (CPC). Cet encadrement des Centres d'apprentissage montre combien l'État s'investit alors dans l'apprentissage scolarisé. Il posera ainsi les bases d'une culture technique faite à la fois de réseaux de solidarité, de morale au travail, de qualification reconnue et d'ouverture vers l'extérieur (Troger, 2002).

Le succès de la formation des ouvriers et des employés à (et par) l'école ne doit rien au hasard : elle est le produit d'une alliance entre d'une part, les communistes et la Confédération générale du travail (CGT) pour qui il s'agit « d'un enseignement prolétarien par excellence, enseignement du peuple travailleur, enseignement de classe »[4], et d'autre part des fractions importantes du patronat dont la puissante Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), qui souhaitent une main-d'œuvre rapidement formée pour la reconstruction de l'après-guerre. Le succès sera au rendez-vous. En 1947, on recense 117 000 élèves dans les Centres d'apprentissage (apprentissage scolarisé) pour environ 200 000 apprentis inscrits aux Cours professionnels relevant de la loi Astier (apprentissage salarié). Un nouveau mode de formation de masse des ouvriers et des employés est en train de prendre racine en France : c'est l'ancêtre du Collège d'enseignement technique (CET) d'hier et du Lycée professionnel (LP*)* d'aujourd'hui.

Le rapport entre apprentissage salarié et apprentissage scolarisé jouera vite en faveur de ce dernier : en 1959, les deux dispositifs ont à peu près le même poids avec

[4] Déclaration de René Girard, secrétaire à la formation professionnelle de la CGT, lors du congrès de ce syndicat en 1946.

des effectifs respectifs de 293 000 et 307 000 ; huit ans plus tard, en 1967, l'apprentissage scolarisé a pris l'avantage avec 546 000 élèves pour 429 000 apprentis salariés ; en 1972, l'écart est définitivement creusé avec respectivement 677 000 élèves et 303 000 apprentis. Trois ans plus tard, on ne dénombre plus que 170 000 apprentis salariés pour 733 000 apprentis scolarisés. **Il s'en est fallu de peu que l'apprentissage salarié disparaisse à jamais de la carte des formations professionnelles : les Trente glorieuses ont imposé l'idée qu'un métier s'apprend à l'école**.

Le retour de l'apprentissage en entreprise

Dans les années 60, les experts de la planification et de l'Éducation nationale avaient condamné l'apprentissage en entreprise : pas un mot à son propos dans le rapport de la commission de l'Education nationale du V^e^ plan (1966-1970). L'apprentissage salarié est alors vu par les technocrates comme « une survivance honteuse » condamnée « au nom du progrès économique et technique » à une époque « où l'on [croit] un peu naïvement à la disparition prochaine du travail ouvrier » (Prost, 2004, p. 637). Même les « spécialistes » de l'apprentissage portent sur lui un jugement sévère : « les apprentis formés sur le tas se voient généralement condamnés à des petits métiers, d'existence précaire, mal rétribués, et de main-d'œuvre saisonnière et instable » (Rousselet, 1961, p. 19).

Dans ce contexte, « on ne saurait mieux préciser le reproche adressé à l'apprentissage [en entreprise] : l'ignorance des apprentis » (Prost, 2004, p. 639). La formule est sévère, mais elle rend compte d'une réalité : **au début des années 70 encore, près d'un quart des apprentis ayant signé un contrat n'est inscrit à aucun cours et moins de 40 % des présentés sont reçus à l'examen** (Kergoat, 2002).

De son côté, dès la fin des années 60, l'apprentissage scolarisé peine à préserver sa culture technique et sa fonction de promotion ouvrière : alors que l'accès aux Centres

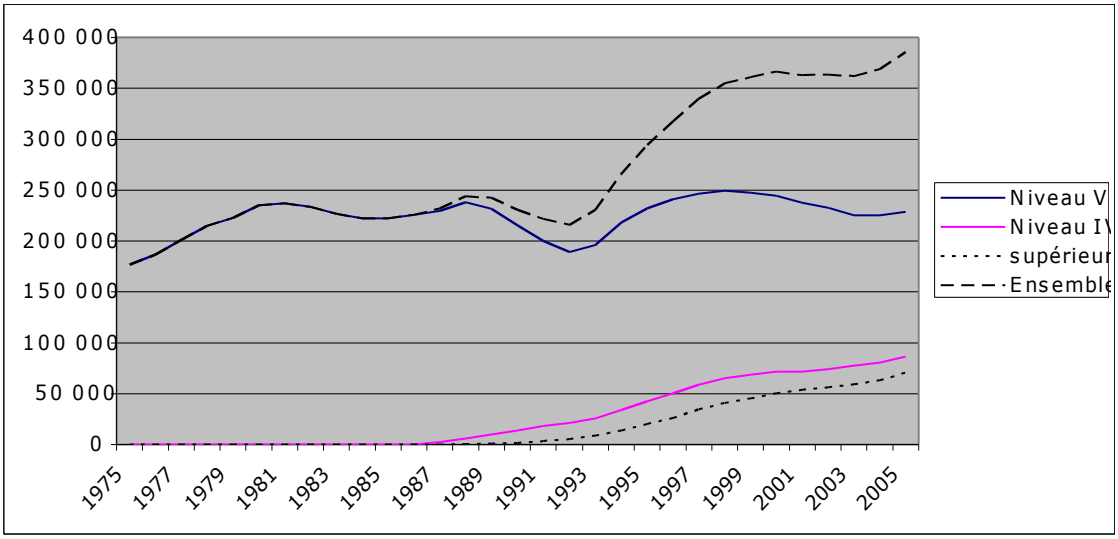
d'apprentissage puis aux CET était réglementé « par un concours dont le taux de réussite (59 % en 1955) atteste de sa sélectivité » (Tanguy, 1991, p. 34), la suppression définitive des examens d'entrée en 1967 le fait basculer peu à peu dans un régime de relégation scolaire (Grignon, 1971). « Enseignement jusque-là sélectif et malthusien …/… il est devenu un enseignement de masse, vers lequel ont été dirigés les élèves dont les résultats scolaires ou le comportement étaient jugés incompatibles avec les exigences de la filière générale » (Maillard, 2005, p. 25). La modification progressive du corps enseignant au détriment des anciens ouvriers promus professeurs d'atelier tendra par ailleurs à « expurger l'habitus ouvrier de la socialisation à la condition du salariat industriel » (Tanguy, 1991, p. 178). Enfin, la disparition des Écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) en 1991, à l'occasion d'une réforme générale de la formation des enseignants en France et de la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), signera le délitement quasi définitif de la culture technique et de son projet d'émancipation sociale (Troger, 1990 ; 2002).

L'effondrement de pans entiers de l'industrie, l'invisibilité croissante de la classe ouvrière (Beaud, Pialoux, 1999), le déclin de la figure de l'ouvrier professionnel comme force d'identification (Tanguy, 1991) et l'essor du chômage feront le reste. Accusés, à l'instar de l'ensemble du système scolaire, de fabriquer des chômeurs, les lycées professionnels seront sommés d'accroître leurs liens avec le monde économique. Les stages en entreprise seront alors systématisés et les vertus formatrices de l'entreprise perçues sous l'angle de la nouveauté (Tanguy, 1994). Les dispositifs en alternance se multiplient (Monaco, 1993). L'accès à un emploi d'ouvrier ou d'employé relève désormais d'une alchimie complexe, où des sas d'insertion et des statuts dérogatoires au droit commun contribuent à la déstabilisation du modèle juvénile d'accès au salariat caractéristique des années 50 à 70 (Rose, 1998 ; Baudelot, Establet, 2000 ; Mauger, 2001).

Dans ce nouveau paysage, soutenu par la promotion idéologique de « l'entreprise formatrice », par des réformes législatives et des incitations financières décidées par les gouvernements de Droite comme de Gauche,

l'apprentissage salarié reprend des couleurs : « comment faire comprendre toute la noblesse de l'apprentissage sous contrat de travail, de l'alternance comme concept moderne et novateur de pédagogie différenciée ? » s'exclame en 2002 Michel Dréano, premier vice-président de l'Assemblée permanente des chambres de métiers, dans un rapport au gouvernement. Moderne, novateur, différencié : l'enseignement des métiers à l'école paraît définitivement disqualifié. **De fait, l'apprentissage salarié se renouvelle**. Les anciens cours relevant de la loi Astier se transforment progressivement en centres de formation d'apprentis (CFA) ; la loi de 1971 lui confère le statut d'une « forme normale d'éducation professionnelle » ; la palette des diplômes s'élargit considérablement à l'occasion de la réforme Séguin de 1987 ; l'âge maximum d'entrée est relevé à 25 ans ; et le dispositif est décentralisé (Berthet, 1999). Après une nouvelle réforme en 1993, l'apprentissage en entreprise connaît un essor quantitatif inégalé jusque-là (graphique 1), au point de former, en 2000, près d'un tiers des jeunes préparant un diplôme professionnel de niveau inférieur ou égal au baccalauréat (Moreau, 2003). .

Graphique 1 : 30 ans d'apprentissage en France.
Effectifs apprentis de 1975 à 2005 en fonction des niveaux de formation



sources : ministère de l'Education nationale et ministère de l'Agriculture. Niveau V : CAP , BEP et assimilés ; niveau IV : BP, BM, Bac pro et assimilés ; supérieur : BTS, DUT, et autres diplômes du supérieur

On dénombre aujourd'hui plus de 380 000 apprentis et les entrées en apprentissage ont atteint, en 2005, le niveau record de 260 000. Parallèlement, l'apprentissage scolarisé voit ses effectifs à la peine : le nombre d'élèves en lycée professionnel stagne

La « scolarisation » de l'apprentissage salarié

L'expression « scolarisation de l'apprentissage salarié » peut sembler paradoxale tant les termes « scolaire » et « salaire » paraissent antinomiques. L'état d'élève présuppose en effet une frontière nette avec celui de salarié.

Pourtant, **le salut de l'apprentissage n'a été possible, dans les années 60-70, qu'en renforçant le peu d'école qu'il incorporait**. Sortir l'apprentissage salarié de sa mauvaise passe supposait de l'inscrire dans le mouvement général favorable à la scolarisation qui touche alors le pays. La circulaire du 16 mai 1961, remplaçant les anciens Cours professionnels Astier par des Centres de formation d'apprentis (CFA), imposera le CAP comme référence unique et condamnera à terme l'Examen de fin d'apprentissage artisanal (EFAA)[5] ; elle garantit le financement des nouveaux CFA qui s'engagent de leur côté à relever le temps de formation de 150 à 360 heures par an au minimum. L'apprentissage salarié connaîtra ainsi une première phase de « scolarisation », qui trouvera son aboutissement dans la loi de 1971 et contribuera à « l'aligner sur les voies scolaires » (Kergoat, 2002, p. 43). La loi de 1971 clarifie également les conditions du contrat d'apprentissage, légalise les classes de préapprentissage, et surtout réaffirme les impératifs de formation générale, à raison de 8 heures par semaine ou d'une semaine par mois. **En janvier 1973, un corps d'inspection de l'apprentissage est créé et rattaché à l'Éducation nationale, preuve que celle-ci y renforce son poids**. L'apprentissage sur le tas glisse ainsi, au

[5] Prévu par le loi Walter-Paulin du 10 mars 1937, reconnu par l'État en 1941, l'EFAA présente toutes les caractéristiques du diplôme « professionnaliste » : apprentissage en entreprise, primat de l'enseignement et des épreuves pratiques et départementalisation. Dans les années 50-60, les artisans l'opposent au CAP et cherchent à obtenir une équivalence entre ces deux diplômes.

sens strict des termes, de la formation pratique à l'alternance. Il s'institutionnalise (Combes, 1986).

Au milieu des années 80, l'apprentissage en entreprise est à nouveau à la peine (graphique 1). Après un léger mieux du fait de la réforme de 1971, ses effectifs redeviennent stagnants. Il se trouve une fois encore en porte-à-faux face au processus de prolongation de la scolarité qui, avec la politique des « 80 % au bac » et la création du baccalauréat professionnel, reprend de la vigueur. Il demeure cantonné à un seul diplôme, le CAP, qui perd en légitimité sur le marché du travail et que le lycée professionnel vient d'invalider en ouvrant les sections de baccalauréat professionnel à « moyens constants ». Il lui faudra donc entamer une seconde phase de scolarisation. Mais contrairement à la première, les effets seront plus profonds et durables.

Sur le plan formel, l'apprentissage salarié élargit, dès la réforme de 1987, le spectre des diplômes auxquels il peut préparer : du seul CAP, il glisse sans coup férir à la quasi-totalité des diplômes professionnels et techniques du système scolaire : BEP, BP/BM, Bac pro, BTS, et plus tard, diplôme d'ingénieur, licence professionnelle ou encore DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées). À cette occasion, le temps en centre de formation s'accroît de nouveau et passe de 360 à 400 heures minimum, mais il peut représenter, pour certains diplômes, la moitié du temps global de formation. Ainsi, le baccalauréat professionnel, par ailleurs le plus « alterné » des diplômes de lycée professionnel, devient le plus « scolarisé » des diplômes professionnels de l'apprentissage. Les réformes suivantes ne démentiront pas la volonté de renforcer le temps passé en CFA : une circulaire de juillet 2001 du ministère de l'Éducation nationale rappelle que le passage aux 35 heures ne doit pas réduire le temps de formation en CFA, ce qui rééquilibre mécaniquement le *ratio* entre temps passé en CFA et temps passé en entreprise au profit du premier. Plus récemment, l'annonce faite fin 2007 par le ministre Darcos de la mise en place du Bac pro en trois ans ne fera que renforcer cette tendance. En effet, en réduisant la durée de formation à trois ans pour le même contenu, cette mesure contraint d'accroître le

temps en CFA. C'est tout au moins ce qu'indiquent les expérimentations de Bac pro en trois ans conduites jusqu'à ce jour en apprentissage.

Sur le plan informel **la réforme de 1987 va introduire dans l'apprentissage salarié une logique jusqu'alors relativement faible : les capitaux sociaux et scolaires jouent désormais fortement dans la réussite au diplôme, la trajectoire de formation et le recrutement des apprentis** (Moreau 2003 ; 2008). De plus, le mouvement de scolarisation diffus affecte la mentalité des apprentis et les représentations de l'apprentissage (Moreau, 2005). Les « nouveaux » apprentis quittent des établissements scolaires où ils se vivent comme des « malgré-nous » scolaires et où leur paupérisation d'origine rend difficile l'intégration au mode de vie lycéen, pour mieux « profiter de leur jeunesse » en rejoignant « de l'extérieur » un mode de vie juvénile dont ils étaient exclus « de l'intérieur ». **Le salaire apprenti, même inférieur au Smic, joue de ce point de vue un rôle primordial, moins comme revenu du travail que comme argent indispensable à la sociabilité juvénile**.

Dans ces conditions, il n'est pas surprenant d'observer, dans la nouvelle enquête conduite en Pays de la Loire en 2007[6], qu'une large majorité d'apprentis (65 %) se déclarent d'accord avec l'idée que « le CFA ressemble à une école ». Un premier résultat qui montre combien l'apprentissage contemporain n'a plus rien en commun avec la « forme traditionnelle d'éducation remontant au Moyen-âge » dont parle Laurence et Sébastien Ramé (1995, p. 7)

[6] Par commodités, l'année 2006/2007 sera désigné dans le rapport par 2007, les questionnaires ayant majoritairement passé au début de l'année 2007.

Les principales lois relatives à l'apprentissage

1791, « loi Le Chapelier » : abolition des corporations et communautés de métiers.
1851 : horaire maximum pour l'apprenti en fonction de l'âge et obligation pour les apprentis illettrés de suivre des cours.
1919, « loi Astier » : obligation de cours professionnels pour les jeunes gens et jeunes filles de moins de 18 ans employés dans le commerce et l'industrie.
1925 : création d'une taxe d'apprentissage pour financer la loi Astier.
1928 : obligation d'un contrat écrit d'apprentissage.
1971 : instauration un contrat-type d'apprentissage (salaire, durée, droits sociaux, etc.) et d'une procédure d'agrément des maîtres ; généralisation des Centres de formation d'appentis (CFA) et renforcement de la tutelle de l'Education nationale sur l'apprentissage.
1977 : création d'une prime par apprenti pour les petites entreprises
1987 : **« loi Séguin »** : ouverture de l'apprentissage à l'ensemble des diplômes professionnels et techniques et report à 25 ans l'âge limite pour la signature d'un contrat d'apprentissage.
1992 : **« loi Cresson »** : revalorisation du salaire des apprentis et possibilité de préparer le diplôme d'ingénieur par apprentissage.
1993 : **« loi Balladur »** : suppression de l'agrément préalable des maîtres d'apprentissage et augmentation des aides aux entreprises qui accueillent des apprentis.
2006 : « loi d'égalité des chances » : possibilité d'un apprentissage « junior » à 14 ans (en réalité 15 ans). Abandonnée en 2007.

2. … et de géographie sociale

Avec 30 649 apprentis recensés en 2007, contre 14 687 vingt ans plus tôt, la région des Pays de la Loire occupe une place singulière dans le paysage de l'apprentissage : la première du point de vue académique et une des toutes premières sous l'angle des régions[7]. Un récent article du CEREQ (Arrighi, Brochier, 2005) la situe également parmi celles où l'accroissement des effectifs au cours des dix dernières années est le plus fort. Cette situation ne s'est pas faite *ex nihilo*. Elle est le produit, pour reprendre une expression chère à Fernand Braudel (1986), d'un « sous-sol » éducatif propice à l'apprentissage et… aux enquêtes sur les apprentis.

Le bon classement de la région Pays de la Loire

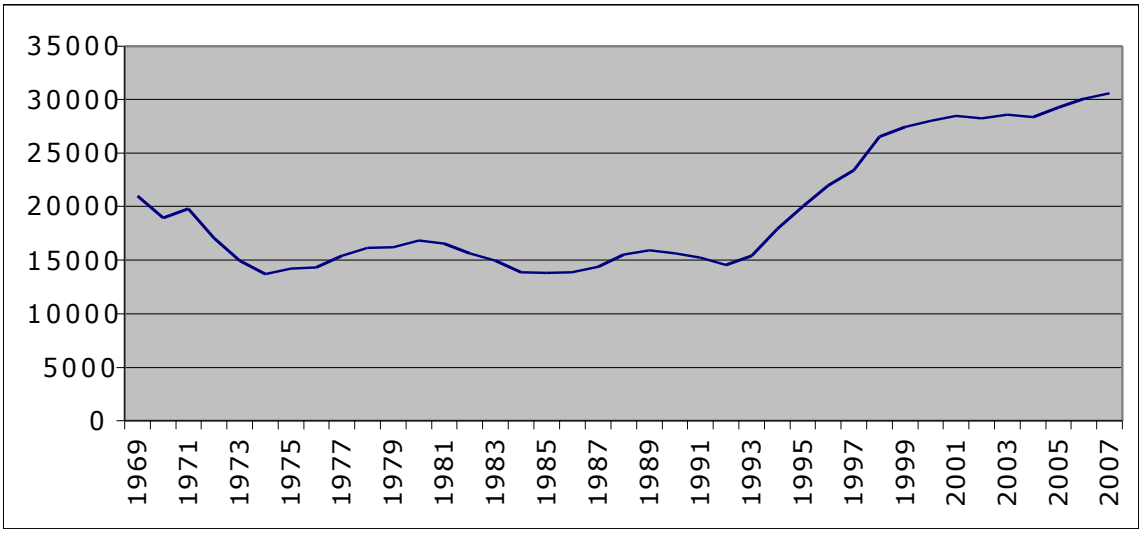
.La toute récente édition de *Géographie de la formation professionnelle* (2007) confirme le palmarès de la région Pays de la Loire. Que l'on prenne la part des apprentis dans les effectifs en formation professionnelle initiale de niveau CAP-BEP ou celle des apprentis dans les effectifs en formation professionnelle initiale de niveau bac, on obtient le même résultat : **la région des Pays de la Loire caracole de tête** tout

[7] Certaines régions comme Provence-Alpes-Côte d'Azur, Rhône-Alpes ou encore l'Ile-de-France étant constituées de plusieurs académies.

comme les régions Centre, Poitou-Charentes et Alsace, et dans une moindre mesure, les régions Bourgogne et Provence-Alpes-Côte d'Azur. Comment expliquer cette particularité ligérienne ?

Il serait naïf de considérer que les politiques régionales n'y sont pour rien. Mais il le serait tout autant de faire comme si elles en étaient la seule cause. En effet, bien que relevant fortement du pouvoir régional, l'apprentissage salarié reste dépendant de facteurs exogènes, à commencer par les initiatives de l'Etat. Ce dernier ne cesse en effet, par ses réformes ou ses décisions unilatérales, d'influer, parfois soudainement, sur le cours des choses. L'annonce de « l'apprentissage à 14 ans » suite aux révoltes des banlieues de 2005 ou encore la récente décision de faire basculer le Bac pro de quatre en trois ans en attestent. Prise sans concertation, elles s'imposent au niveau régional. Or les réformes venues « d'en haut » jouent sur les effectifs « d'en bas ».

Graphique 2 : L'apprentissage en Pays de la Loire.
Evolution des effectifs apprentis de 1969 à 2007



Source : MEN et Région pays de la Loire, y compris agriculture depuis 1998 :

Depuis 1993, les effectifs apprentis ligériens ont cru de façon régulière (graphique 2), mais la courbe d'évolution ne diffère pas sensiblement de celle observée pour l'ensemble du territoire français (*cf.* partie 1). **Les différentes phases du renouveau**

quantitatif de l'apprentissage sont similaires en Pays de la Loire et en France. Les principales réformes législatives se traduisent toujours par un accroissement des effectifs . Celle de 1971 a un effet légèrement différé, le temps que les nouveaux CFA se mettent en place : ce n'est qu'entre 1975 et 1980 que son influence sur le nombre d'apprentis se fait sentir. Celle de 1987 a un effet plus direct sur les statistiques : dès 1988 et 1989, l'essor reprend ; mais le soufflé retombe très vite. C'est en fait surtout la loi quinquennale de 1993 qui intervient durablement sur les effectifs d'apprentis. Il est vrai que la suppression de l'agrément préalable des maîtres d'apprentissage qu'elle instaure ouvre le marché de l'apprentissage en le dérégulant. Certains directeurs de CFA ayant d'ailleurs vu revenir, à cette occasion, des entreprises dont ils avaient tout fait pour se débarrasser[8]. Néanmoins la solidité de l'accroissement quantitatif de l'apprentissage observée après 1993 n'est pas due qu'à sa dérégulation. **Il ne faut jamais oublier qu'existe également un « effet de stock » , du fait de la réforme Séguin de 1987** : désormais les apprentis peuvent rester dans le dispositif à l'issue d'un premier contrat, ce qui n'était pas le cas dans l'état antérieur du système Et le taux de pression en matière de poursuite d'apprentissage demeure fort : près d'un apprenti ligérien sur deux (49,8 %) interrogé en 2007 souhaite continuer à l'issue de son apprentissage ; une proportion similaire à celle observée en 1995 (52,4%). De plus, l'essor de l'apprentissage de niveau supérieur au baccalauréat a évité que l'apprentissage ne connaisse le même repli qu'à l'occasion des réformes de 1971 ou 1987. Quasi confidentiel au début des années 90 — il représentait alors 0,6 % des apprentis ligériens —, il pèse aujourd'hui à hauteur de 15 %. A tire d'illustration, l'apprentissage du supérieur s'est accru de 4,6 % entre 2005 et 2006 quand l'apprentissage de niveau inférieur ou égal au baccalauréat ne progressait que de 3,5 % (Ropers, 2007).

Le bon classement de l'apprentissage ligérien est donc porté par un mouvement d'ensemble. Il a néanmoins ses spécificités propres parce qu'il est ancien. Ainsi que le notaient en 1990 les auteurs d'un fascicule intitulé *Apprentis dans*

[8] Témoignages recueillis oralement.

la région des Pays de la Loire[9], les Pays de la Loire sont « une région à fort taux d'apprentissage » et « à 17 ans, un jeune sur dix [y] est apprenti ». « Sept académies dépassent les dix mille apprentis » précisaient les auteurs : « ce sont, dans l'ordre croissant, Lyon, Paris, Aix-Marseille, Rennes, Bordeaux, Orléans-Tours et …. Nantes qui en comptait 14 378 en 1987-1988 » (1990, p. 6).

Dix ans plus tard, en 1999, l'implantation spécifique de l'apprentissage en terre ligérienne est toujours d'actualité, comme le rappelle la carte présentée dans *Le Monde apprenti* (Moreau, 2003, p. 60). En rapportant le nombre d'apprentis à la population « apprentissable », *id est* en âge d'être en apprentissage, cette carte appréciait la force de l'apprentissage comme mode de formation incorporé par les territoires. Avait été ainsi établi, un taux de pénétration de l'apprentissage, qui rapportait la population apprentie à la population en formation initiale (scolarisée ou apprentie) de 16 à 24 ans[10]. Ce taux était en France métropolitaine de 6,8 % ; treize régions dépassaient ce seuil et neuf étaient en deçà. Parmi ces dernières, le Nord (4,2 %), la Bretagne (5,6 %), l'Ile-de-France et Rhône-Alpes (5,7 %). En tête, l'Alsace (9,6 %), le Poitou-Charentes (8,6 %), les Pays de la Loire (8,6 %) et le Centre (8,1 %) se révélaient être les terres où l'apprentissage était le plus ancré dans les pratiques de formation. Quatre régions, on l'a signalé *supra*, que la *Géographie de la formation professionnelle* place toujours en 2007 en tête en matière d'implantation de l'apprentissage en niveau V et IV.

Cette ancienneté de l'ancrage de l'apprentissage en terre ligérienne, si elle s'inscrit dans le même mouvement d'essor qu'au niveau national, et si elle doit sans aucun doute aux politiques régionales en la matière, ne peut pas s'y résumer. En effet, elle existait avant même que les régions n'acquièrent des compétences nouvelles en ce domaine, et avant même que l'Etat n'insuffle à partir de 1993 sa politique de dérégulation. **Pour paraphraser Durkheim, on pourrait dire que si l'apprentissage existait en Région des Pays de la Loire avant la**

[9] Fascicule publié réalisé à l'issue d'un premier suivi de cohorte des apprentis ligériens ayant signé un contrat en 1984. Sur cette enquête, *cf. infra.*

[10] Les données publiques du RP de 1999 ne permettent pas de connaître le nombre de scolaires de 25 ans ; d'où une borne supérieure (24 ans) inférieure d'un an à l'âge limite d'entrée en apprentissage (25 ans). Le taux de pénétration de l'apprentissage est dans ces conditions légèrement surestimé.

décentralisation, c'est qu'il existe en dehors d'elle[11]. Tout indique donc qu'il existe en terres ligériennes des « sous-sols éducatifs » qui favorisent le recours à l'apprentissage.

L'hypothèse des sous-sols éducatifs

L'apprentissage en entreprise présente la caractéristique historique d'être inégalement réparti sur le plan géographique. Une comparaison des différentes régions (sur la base des académies) faite en 1985, *id est* à l'orée de la décentralisation et surtout avant les réformes de 1987 et 1993 souligne déjà la particularité ligérienne. En croisant deux indicateurs — la part de la formation professionnelle de niveau V et IV dans le second cycle du secondaire (abscisse) et la part de l'apprentissage dans le secondaire professionnel (ordonnée) — on obtient une représentation graphique de l'espace d'implantation de l'apprentissage (graphique 3). Se dessinent ainsi quatre configurations professionnelles régionales.

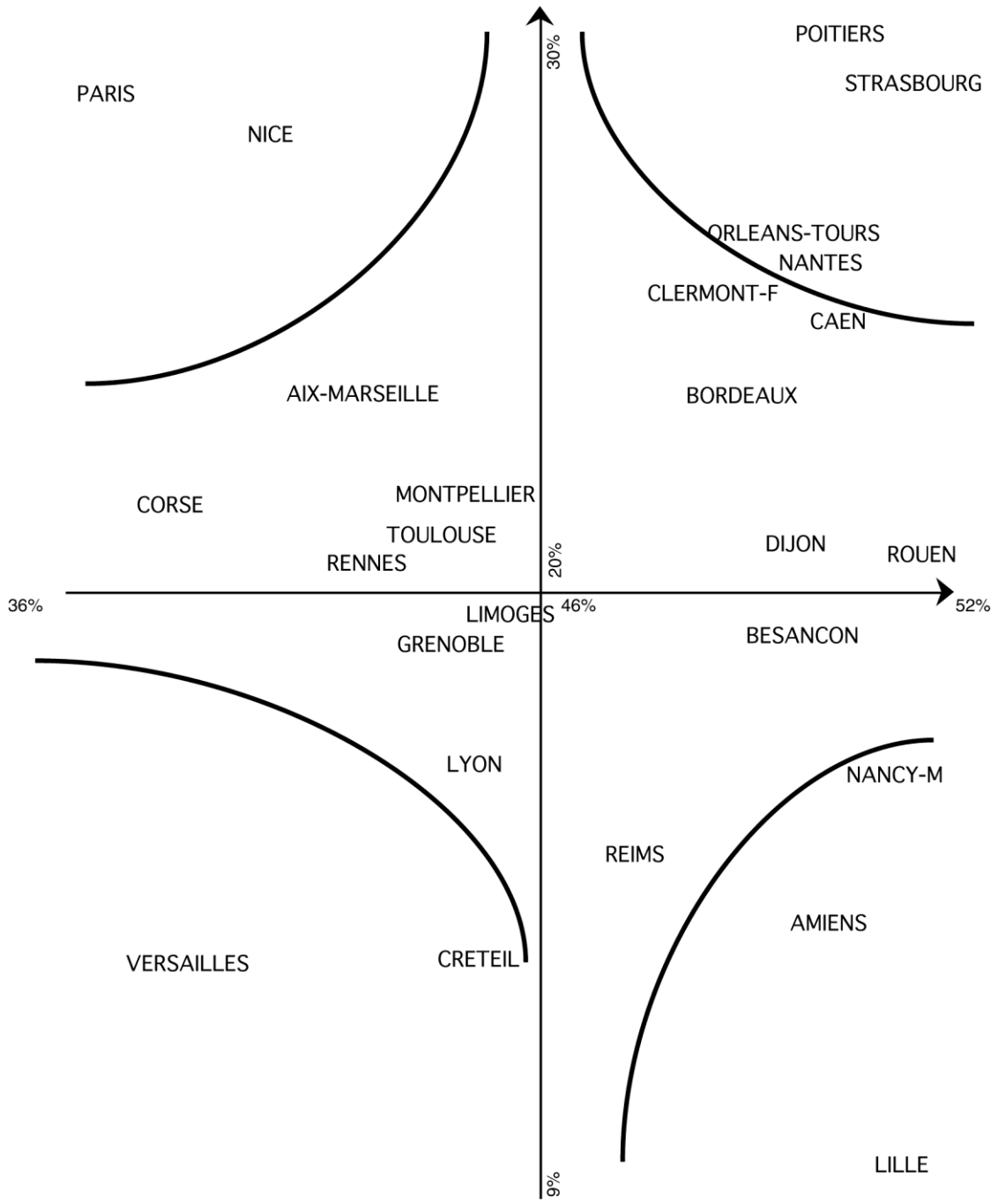
En bas à gauche, se regroupe une France du Nord (Amiens, Lille, Nancy-Metz et Reims) qui se caractérise par une formation professionnelle forte, mais essentiellement scolarisée (la proportion d'apprentis y est nettement inférieure à la moyenne).

En face, toujours en bas, s'observent des académies où la formation professionnelle est peu développée et peu « apprentisée » ; s'y trouvent Versailles, Créteil et dans une moindre mesure Lyon. En haut à gauche Paris et Nice associent le primat du secondaire général et technologique avec un apprentissage fort. Enfin, l'espace situé en haut à droite allie une formation professionnelle développée où l'apprentissage occupe une place supérieure à la moyenne avec Nantes, Orléans-Tours, Strasbourg et Poitiers.

[11] Dans le premier chapitre des *Règles de la méthode sociologique*, Émile Durkheim construit sa définition du fait social en prenant l'exemple de la religion : « De même, les croyances et les pratiques de sa vie religieuse, le fidèle les a trouvées toutes faites en naissant ; si elles existaient avant lui, c'est qu'elles existent en dehors de lui ». (1981, p. 4).

.

Graphique 3 : L'espace régional d'implantation de l'apprentissage en 1985.



En abscisse : part de la formation professionnelle de niveau V et IV dans le second cycle du secondaire
En ordonnée : part de l'apprentissage dans le secondaire professionnel

Cette dernière catégorie réunit, à 20 ans d'intervalle, les mêmes régions (Pays de la Loire, Centre, Poitou-Charentes et Alsace) que celles signalées par la *Géographie de la formation professionnelle* de 2007 comme étant en tête en matière d'implantation de l'apprentissage en niveau V et IV (*cf. supra*). C'est dire la permanence et la continuité de l'apprentissage en terres ligériennes. D'autant que cette partition rejoint les paysages plus anciens des *France du travail* (1984) : le pôle associant les académies de Nantes, de Poitiers, d'Orléans-Tours et de Strasbourg calque la France de l'apprentissage telle que la décrivait Xavier Browaeys et Paul Chatelain en 1962….

On fait donc aussi du neuf avec du vieux. Si la particularité ligérienne en matière d'apprentissage teint aux politiques nationales et aux mesures régionales, elle doit aussi beaucoup au rapport à l'apprentissage que les populations des Pays de la Loire entretiennent. Comment expliquer la particularité de ces sous-sols éducatifs ?

Il n'existe malheureusement pas d'études qui permettent d'éclairer cette implantation ancienne de l'apprentissage dans la région. Deux hypothèses centrales peuvent néanmoins être avancées. La première est liée à ce qu'il est convenu d'appeler « le catholicisme social », inscrit dans les terres ligériennes dans la foulée du *Sillon* ou encore des victoires MRP[12] au lendemain de la guerre 1939-1945 (Pelletier, 2002 ; Hello, 2004 ; Duriez et *alii*., 2005). Ce courant de pensée, multiforme, porte une vision humaniste de la société et une projet à égale distance du marxisme et du libéralisme. Sa présence explique, entre autres, la faible emprise du Parti communiste qui, hormis quelques bastions ouvriers à Saint Nazaire, Trélazé ou Le Mans et Allonnes, n'a jamais réussi à s'implanter en Pays de la Loire. Corrélativement, il donne sens au décollage tardif — à la fin des années 1970 — des scores du Parti socialiste aux élections ligériennes. Tout indique d'ailleurs que le PS ligérien contemporain doit beaucoup à ce courant de pensée, comme en atteste la biographie

[12] Mouvement républicain populaire. Issu du courant démocrate-chretien, qui a déjà fondé le parti démocrate populaire en 1924, le MRP est crée trois mois après le libération de Paris, le 26 novembre 1946. Dirigé par des hommes issus de la Résistance, Maurice Schuman, Georges Bidault, François de Menthon, Pierre-Henri Teitgen, il est de tonalité humaniste. Il sera présent aux élections présidentielle de 1965 par la candidature de son président d'alors, Jean Lecanuet.

de l'un de ses leaders (Besson, 2004) ou encore la conversion progressive des syndicalistes CFTC (*versus* CFDT) à l'Union de la gauche (Davodeau, 2005). En recherchant une voie alternative au entre marxisme et au capitalisme, le catholicisme social a sans doute favorisé une vision de la formation qui privilégiait la relation d'homme à homme, entre l'apprenti et son maître. Seconde hypothèse : l'image du patron dans les représentations mentales. L'importance de l'artisanat en Pays de la Loire — comme en Vendée ou en dans les Mauges angevines — a contribué à construire une image du petit patron, impliqué et actif localement, contraire à celle du patronat propre à la grande industrie des filatures, des mines ou de la sidérurgie. Il en est ressorti une figure quasi sociale du patron, pendant de celle du curé ou de l'instituteur (Renard, 2004). La forte implantation de la CAPEB, caractéristique des Pays de la Loire, témoigne de cet état d'esprit, plus favorable à la collaboration qu'à la lutte des classes.

Une tradition d'apprentissage et … d'enquêtes

Faut-il y voir un lien ? **La région des Pays de la Loire n'est pas seulement une terre d'apprentissage ancienne. Elle est aussi la région qui a le plus tôt et le plus souvent initié et financé des enquêtes sur les apprentis**. Cette seconde particularité mérite d'être soulignée tant les études et les recherches sur l'apprentissage ont été pendant longtemps rares (*cf.* encadré en fin de chapitre).

La première enquête ligérienne clairement identifiée a porté sur la cohorte des apprentis ayant signé un contrat en 1984. Elle associe autour de la Région des Pays de la Loire trois partenaires : La direction régionale du travail, gardienne des contrats d'apprentissage, la direction régionale de l'INSEE et le département de sociologie et son laboratoire de recherche (LERSCO UA-889 CNRS) alors dirigé par Christian Baudelot. Le fait que ce dernier ait été précédemment enseignant à l'ENSAE, l'école de formation des cadres de l'INSEE a sans nul doute favorisé la mise en place d'un tel dispositif. Cette enquête s'est déroulée en trois phases. La première étape a

consisté à collecter et exploiter l'ensemble des 7104 contrats d'apprentissage conclus en 1984 dans la région. La direction régionale de l'INSEE ayant assuré le chiffrement des informations du contrat. La seconde phase, conduite par le département de sociologie de l'université de Nantes, a cherché à recueillir des données qualitatives (par entretiens et observation participante) et des données statistiques par une interrogation de 1200 apprentis inscrits en année terminale en 1988-1989. Ce questionnaire a été largement conçu pour compléter les informations tirées des contrats d'apprentissage, en matière notamment de parcours scolaire, de recrutement social ou encore de recherche du maître d'apprentissage. La troisième étape, prise en charge essentiellement par l'INSEE Pays de la Loire a consisté en une interrogation par voie postale sur le devenir, en 1988, des 7104 apprentis ayant signé un contrat en 1984. **Il s'agissait donc d'un premier suivi de cohorte, technique à l'époque rare et peu éprouvée empiriquement**.Globalement le taux de réponse s'élève à 78 %, score tout à fait satisfaisant si l'on compare par exemple à ceux obtenus encore aujourd'hui par les enquêtes IVA ou IPA[13]. Ce travail a donné lieu à plusieurs publications dans la revue d'alors de l'INSEE Pays de la Loire, *Statistique et développement*, ainsi qu'à la parution d'un fascicule de 51 pages intitulé *Apprentis dans la région des Pays de la Loire,* daté d'avril 1990, et qui rend compte des résultats globaux de l'enquête. Côté universitaire, outre quelques articles signés par Christian Baudelot et *alii*, dont celui au titre prémonitoire d' « Apprentissage pas mort » (1994), deux thèses ont été produites à l'issue de cette recherche. L'une de Sébastien Ramé intitulée *L'apprentissage dans les pays de la Loire : état des lieux et enjeux sociaux* (1994) et l'autre de Laurence Tarrin titrée *L'apprentissage féminin dans les Pays de la Loire : trajectoires sociales et professionnelles* (1994). Ces deux thèses ont donné lieu à un ouvrage de facture moyenne, tant dans sa mise en page que dans son contenu (Ramé, Ramé, 1995).

La seconde enquête ligérienne financée par la région comprenait deux volets distincts. Le premier était un *remake* de l'enquête par cohorte précédente. Fort de

[13] Insertion dans le vie active ou Insertion professionnelle des apprentis. Enquêtes effectuées par les rectorats sur le devenir des sortants du système scolaire ou de l'apprentissage 7 mois après la fin de leur formation.

cette expérience première, il s'agissait cette fois-ci d'interroger les apprentis ayant signé en contrat en 1992, soit 7 979 jeunes[14]. Les partenaires réunis par la région étaient les mêmes que précédemment : la direction régionale du travail, de l'emploi et la formation professionnelle, la direction régionale de l'INSEE et le département de sociologie. Seule petite différence, Christian Baudelot ayant quitté l'université de Nantes pour l'Ecole normale supérieure, c'est à Gilles Moreau — le responsable scientifique du présent rapport — qu'est revenu la lourde tâche de le remplacer. Les apprentis ayant signé un contrat en 1992 ont été interrogés par voie postale en 1995, 1996 et 1997. Le taux de réponse a été respectivement de 68, 91 et 93 %. Au total, ce sont plus de 58 % des apprentis figurant dans l'échantillon initial qui ont répondu aux trois vagues de l'enquête.Là encore plusieurs publications ont été faites pour diffuser les principaux résultats : dans la revue de l'INSEE Pays de la Loire, désormais dénommée *Référence Pays de la Loire*, lors des journées annuelles du Carif-Oref ou encore à l'occasion de deux numéros thématiques de *Dossier de Références* : le premier (1997), intitulé *Les apprentis dans les Pays de la Loire, Profils, trajectoires et insertion 1992-1996*, présente en 94 pages une analyse des résultats de l'enquête ; le second (1998), titré *Les apprentis dans les Pays de la Loire, résultats détaillés des enquêtes 1995, 1996 et 1997*, récapitule les principales données statistiques de l'enquête (91 pages). Sur le plan universitaire, plusieurs mémoires de maîtrise ont été soutenus sur l'apprentissage et plusieurs articles publiés prenaient exclusivement ou partiellement appui sur les résultats de cette enquête (Moreau, 2000a ; 2000b). A la différence de la précédente recherche, les fichiers informatiques de ce nouveau suivi de cohorte ont été conservés par l'université de Nantes et permettent donc d'envisager des comparaisons dans le temps.

Le second volet de cette seconde enquête était pris en charge par les sociologues seuls, dans le cadre de la Maison des sciences de l'Homme Ange Guépin. Il consistait en un suivi de cohorte qualitatif (questionnaires et entretiens) d'un échantillon de 900 apprentis ligériens inscrits en seconde année d'apprentissage à la rentrée 1995,

[14] Soit 700 de moins que le nombre de contrats signés en 1992, ceux-ci étant intégrés à l'enquête nationale « générations » du CEREQ qui se mettait en place au même moment.

interrogés régulièrement jusqu'en janvier 2000. Le taux de réponse à cette date était de 73 %. Ces travaux ont également donné lieu à publication d'articles (Moreau, 2000c ; Moreau, 2002).

Les deux volets de cette seconde enquête initiée par les Pays de la Loire a servi en partie de base à la publication du livre *Le monde apprenti* (Moreau, 2003), titre déjà utilisé pour le rapport de recherche remis à la région en 2000. Il est intéressant de souligner que **l'engagement de la région à l'occasion de ces enquêtes est double**. Il cherche en premier lieu à éclairer son administration et ses élus sur les transformations de l'apprentissage ; mais il offre également un soutien non négligeable à la recherche en sciences sociales sur ces thématiques. Cette double finalité est suffisamment rare pour être soulignée et remarquée. Ainsi Lucie Tanguy, dans le bilan très complet qu'elle fait des recherches sur « Les formations professionnelles entre l'école et l'entreprise », soulignait que « l'université de Nantes semble être aujourd'hui un des lieux où l'apprentissage fait l'objet de recherches diverses parmi lesquelles on compte un certain nombre de thèses » (2000, p. 115).

La région n'a pas limité son investigation à la sociographie et à l'insertion des apprentis, comme en témoignent des initiatives prises dans les années 90, à l'instar du sondage commandé à TSO sur les ruptures de contrat ou du rapport établi par le CREAI sur les l'intégration des apprentis handicapés. Néanmoins, elle a souhaité en 2005 renouveler un travail de grande ampleur.

Cette troisième étape affiche un profil différent. Par les partenaires tout d'abord puisque la collaboration s'établit principalement avec les sociologues de la MSH Ange Guépin et du centre associé CEREQ de Nantes. Par la forme également, puisque le suivi de cohorte n'est plus à l'ordre du jour. Il est vrai que le paysage de la connaissance sur l'apprentissage s'est grandement modifié depuis les années 90. Le renforcement de la qualité des enquêtes IPA, mais surtout les enquêtes nationales « générations » du CEREQ permettent aujourd'hui de mieux saisir l'insertion des apprentis, y compris comparativement avec la forme scolaire. D'où l'abandon du principe du suivi de cohorte. De plus, la région souhaitait que ces nouvelles enquêtes

mettent l'accent sur la qualité de l'apprentissage. Deux volets ont ainsi été définis. Le premier porte sur la « vie en CFA » et est basé sur les monographies comparatives de trois CFA ligériens. Il a donné lieu à un rapport séparé (Riot, Moreau, 2008). Le second volet, objet de ce rapport, porte essentiellement sur la sociographie des apprentis d'aujourd'hui. Il a une triple visée. **En premier lieu, il cherche à comparer les résultats contemporains avec les données antérieures**. En second lieu, **il vise à dévoiler les aspects non ou mal connus de la vie apprentie**. En effet, beaucoup d'informations recueillies par la démarche sociographique (comme l'origine sociale des apprentis, la recherche du maître d'apprentissage, les conditions de travail, etc.) ne sont saisies dans aucune enquête nationale. Elles n'existent donc que par les enquêtes locales, et la région des Pays de la Loire, avec sa tradition en la matière, offre des possibilités de comparaison temporelle sans égales. En troisième lieu, **il ouvre sur des thématiques peu exploitées jusqu'alors comme la santé au travail ou encore les pratiques et consommations culturelles**. Les objectifs fixés à cette nouvelle sociographie exigeaient un dispositif d'enquête rigoureux et ambitieux puisque près de 5000 apprentis en année terminale ont été interrogés dans les CFA ligériens (n = 4788). Le choix de la population s'est fait sur la base d'un échantillon au tiers, ce qui garantit largement sa représentativité. De plus, pour mieux saisir le profil des apprentis du supérieur, dont le nombre s'accroît fortement mais dont les effectifs demeurent proportionnellement faibles, il a été convenu de les interroger en exhaustivité. Le détail du protocole d'enquête et de la méthodologie est exposé en annexe de ce rapport, de même que le questionnaire utilisé.

Comme pour les précédentes enquêtes, le travail a été suivi et ses étapes validées par un Comité de pilotage mis en place par la région.

De même, comme pour les précédentes enquêtes, la mise en place du dispositif a mobilisé des chargés d'études, sociologues, docteurs ou en fin de thèse, qui ont trouvé là l'occasion d'exercer leur métier et t'en faire reconnaître les compétences ; preuve que le croisement recherche et études, qui caractérise historiquement les initiatives de la région des Pays de la Loire en matière d'apprentissage, sont toujours

au rendez-vous. Quelques résultats de ce travail sociographique ont d'ailleurs déjà été utilisés dans un récent article paru dans la revue de sciences sociales *Formation Emploi* (Moreau, 2008).

Place désormais aux principaux résultats.

L'apprentissage, un monde très mal étudié par les sciences sociales

Si l'on écarte les livres qui, à l'instar de celui de Jean-Pierre Bayard (1997) se font les chantres du compagnonnage d'antan et d'un passé (re)composé, les ouvrages consacrés à l'histoire de l'apprentissage et publiés au cours des cinquante dernières années sont rares. Une seule exception, celui de Pierre Quef paru en 1964. Les recherches sociologiques se comptent également sur les doigts de la main : une thèse de Claude Mazure en 1979, une autre de François Bourdarias en 1983, un ouvrage d'André Patris en 1977, un autre de Béatrice Appay en 1982 et un rapport de recherche, commandité par le CNRS, publié en 1980 (Ferry et Mons-Bourdarias). Encore s'agit-il là de travaux « tardifs », par rapport aux années 60, qui annoncent surtout le léger mieux qui suivra : après la réforme Séguin de 1987, les travaux de sociologie seront un peu plus nombreux : deux thèses en 1994 (Ramé ; Tarrin), une autre consacrée aux apprentis ingénieurs en 1996 (Grandgérard) et enfin celle de Prisca Kergoat qui ausculte des apprentis dans les grandes entreprises (2002). S'y ajoutent quelques ouvrages : Ramé et Ramé (1995), Pasquier (2003), Moreau (2003). L'inventaire n'est sans doute pas exhaustif, mais rend bien compte du statut dominé

de l'apprentissage dans la recherche en sciences sociales, tout au moins jusqu'aux années récentes ; c'est là un bon reflet de son image sociale. Il est vrai qu'il est affecté d'un mal qui frappe plus généralement de champ de la formation professionnelle initiale, puisque le lycée professionnel est également atteint : un rapide inventaire des thèses soutenues en France depuis 1960 indique que, parmi celles consacrées à la formation et l'éducation, moins de 5 % concernent le lycée professionnel quand 27 % sont dévolues à l'enseignement supérieur. Lointain petit canton rural oublié de la formation professionnelle, l'apprentissage en entreprise n'en a été que plus invisible.

Dans ce paysage un peu vide, la revue *Formation Emploi* occupe une place à part. Dès le numéro 7, en 1984, l'apprentissage s'affiche sous la plume de Marie-Christine Combes et de Patrick Lechaux. La première continuera d'ailleurs son travail sur ce thème en publiant, toujours dans cette revue, des analyses désormais classiques de la loi de 1971 (1986) puis de celle de 1987 (1988) ; le second présente dans ce numéro 7 une approche très fine de l'articulation entre entreprises et Centres de formation d'apprentis (CFA) dans le secteur de la mécanique. Mais c'est surtout par un numéro spécial consacré, en 1989, à la formation professionnelle des jeunes que *Formation Emploi* mérite son titre de « vigie »[15] : s'y trouvent réunis les rares sociologues et historiens que la question passionne : Catherine Agulhon, Jean-Pierre Briand, Lucie Tanguy, Vincent Troger, etc. ainsi que Pierre Caspard, entré dans l'histoire par le cri d'alarme qu'il pousse face au « chantier déserté » de la formation professionnelle initiale. Il semble qu'aujourd'hui cette protestation ait été en partie entendue (Tanguy, 2000 ; Chamarsson, 2005).

[15] Cette fonction de « vigie » s'est traduite également par la publication d'articles consacrés à l'apprentissage à l'étranger (Grande-Bretagne, Etats-Unis, Allemagne, Australie, ex-RDA, Belgique).

3. Qui sont les apprentis ligériens ?

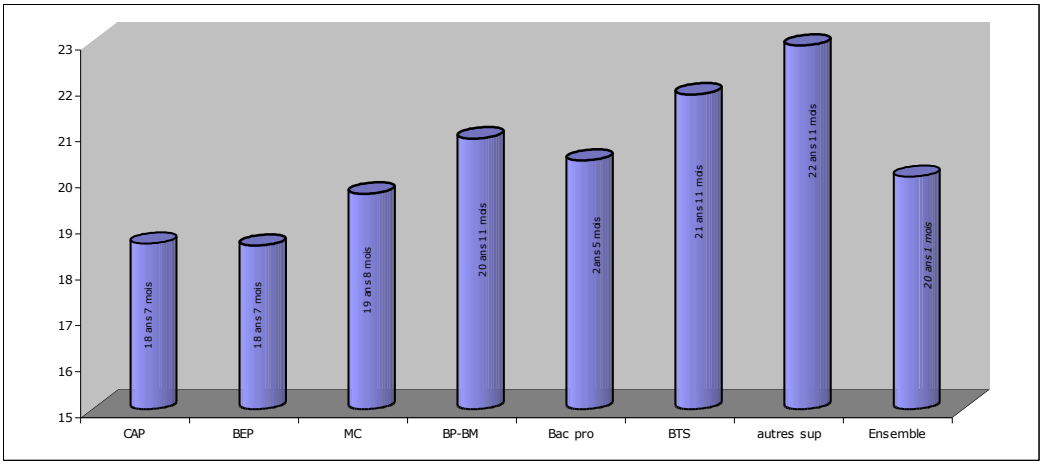
Qui sont les apprentis ligériens ? La question est simple, la réponse un peu moins. Se contenter de définir les apprentis par leur statut de salarié revient à nier toute l'histoire sociale, familiale et scolaire — individuelle ou collective —, qui les a conduit à choisir cette voie de formation. De même que les qualifier de jeunes en échec scolaire, comme le veut une image un peu ancienne, revient à faire fi de toutes les transformations qu'a connues l'apprentissage depuis une trentaine d'années. Certes, tous les apprentis n'étaient sans doute pas des « premiers de classe », mais il paraît difficile de rester calé sur cette vision quand 15 % des apprentis ligériens préparent un diplôme supérieur au baccalauréat.

Les enquêtes nationales donnent quelques indications sur l'origine familiale et scolaire des apprentis, mais les données issues des contrats d'apprentissage sont plutôt succinctes. Ainsi, elles sont silencieuses sur le milieu social d'origine des apprentis tout comme elles ignorent la démographie familiale des apprentis. Il importe donc d'étudier la morphologie familiale et sociale des apprentis pour montrer combien **l'apprentissage est désormais polysémique et l'apprenti polymorphe**.

Démographie familiale

.Le premier constat démographique qui s'impose est celui du **vieillissement des apprentis**. L'âge moyen en année terminale est passé de 18 ans et 1 mois en 1986, à 19 ans et 5 mois en 1994 et atteint aujourd'hui 20 ans et 1 mois. En vingt ans, les apprentis ont vieilli de deux ans. Certes, l'âge s'étage en fonction du diplôme préparé (graphique 4), mais le vieillissement s'observe dès le CAP puisque ces apprentis ont vieilli de 6 mois en 20 ans. C'est donc un mouvement structurel qui affecte l'apprentissage : les apprentis sont des jeunes plus vieux.

Graphique 4 : Age moyen des appentis ligériens.
Apprentis en année terminale en 2007



Pour autant, les apprentis ne sont pas plus nombreux que ceux de 1992 à vivre en couple. La proportion de célibataires est même sensiblement plus forte aujourd'hui (86 % contre 83,1 %). La comparaison est faite il est vrai un an plus tard pour le calendrier de la génération 1992[16], ce qui peut expliquer cette faible différence. Par contre l'effet d'âge — saisi ici indirectement par le niveau de diplôme — joue bien dans l'accès à la conjugalité. En effet, **plus le niveau de diplôme préparé est élevé, plus la proportion d'apprentis célibataires décroît** : elle est par exemple de 89,7 % au niveau V, de 82 % au niveau IV, de 79,4 % en BTS et de 74 % pour les autres

[16] La question du statut matrimonial de l'apprenti n'avait été posée qu'en 1995 pour les apprentis de la génération 1992, soit 1 an après la fin théorique de leur apprentissage, alors que les apprentis interrogés sur ce point en 2006/2007 ne sont eux qu'en année terminale de leur apprentissage.

apprentis du supérieur. De même l'effet de genre joue : la proportion d'apprentis célibataires est de 91,4 % quand celle des apprenties s'établit à 74,5 %. Cette différence s'observe pour tous les niveaux de diplôme. Elle est de toute façon vraie pour toutes les catégories de jeunes, quel que soit leur statut.

Du côté des parents des apprentis, l'état matrimonial s'est par contre sensiblement modifiée : **les apprentis dont les parents sont mariés sont moins nombreux aujourd'hui**. De 87,9 % pour la génération 1984, cette proportion est passée à 81,6 % pour celle de 1992 pour atteindre aujourd'hui de 73,1 %. La pente est régulière et constante. Elle ne traduit pas un bouleversement profond de la structure familiale, mais plutôt une érosion de la forme maritale du fait des séparations et des divorces aujourd'hui plus fréquents, même dans une région comme les Pays de la Loire longtemps plus rétive à la divortialité (Roussel, 1975). Corrélativement la proportion de parents divorcés ou séparés est passée de 8,7% en 1992 à 17,6 % en 2007. C'est plus du double. C'est sans doute l'évolution sociétale qui explique ce constat, même s'il est difficile de dire si cette divortialité est plus forte chez les parents d'apprentis que chez les autres parents de jeunes du même âge, les données INSEE n'étant pas disponibles à ce niveau de catégorisation.

La part des familles d'apprentis où l'un des parents est décédé reste, quant à elle, stable (respectivement 4,1 % et 4,5 %)

On peut néanmoins remarquer que tous les apprentis ne sont pas logés à la même enseigne en matière familiale. La proportion de couples parentaux mariés s'accroît en fonction du diplôme préparé et corrélativement celle des parents séparés ou divorcés suit le chemin inverse (tableau 1). Un premier indice qui laisse à penser que **les familles des apprentis du supérieur diffèrent de celles des jeunes préparant un diplôme de niveau V ou IV**.

Tableau 1 : Situation familiale des apprentis ligériens. 2007, en %						
	niveau V	niveau IV	niveau III	niv. II et I	TOTAL	*rappel 1992*
mariés	69,6	77,0	80,4	83,3	73,1	*81,6*
concubinage	5,6	3,3	1,4	1,1	4,4	*5,6*
séparés ou div.	19,7	14,3	15,1	12,1	17,6	*8,7*
1 par. décédé	4,8	4,6	2,5	3,3	4,5	*4,1*
autre	0,4	0,7	0,6	0,2	0,5	*0,0*
TOTAL	100	100	100	100	100	*100*

La taille moyenne des familles des apprentis ligériens confirme l'existence de différences démographiques entre les familles des apprentis de niveau inférieur au bac et les autres (tableau 2). En effet, les familles réduites, de 2 enfants au plus, sont plus fréquentes pour les apprentis de niveau III ou plus (respectivement 42,5 % et 42,2 %) alors qu'elles sont proportionnellement plus rares aux niveaux inférieurs. Corrélativement, les familles nombreuses (4 enfants ou plus) représentent près d'un tiers des familles d'apprentis en niveau V. Par contre, elles ne représentent que 18,3 % au niveau III et 13,7 % au niveau II et I. Si on relie ce constat à la moindre divortialité des parents des apprentis du supérieur, on peut supposer que ceux-ci respectent davantage la loi d'évolution des familles mise en exergue par Olivier Schwartz : « s'enfermer familialement pour s'en sortir socialement » (1990).

Pour le reste, **l'évolution globale de la fécondité des familles d'apprentis suit, comme pour la divortialité, les transformations sociétales**. La proportion de petites familles (2 enfants au plus) était de 24,4 % pour la génération 1984, constituée alors uniquement de CAP ; elle est, pour les CAP de 2007, de 33,9 %. Même si ceux-ci vivent dans des structures domestiques plus grandes que les autres apprentis, leurs familles n'en demeurent pas moins également affectées par les changements en matière de fécondité.

Tableau 2 : Taille des familles des appentis ligériens.
2007, en %

	niveau V	niveau IV	niveau III	niv. II et I	TOTAL	*rappel 1992*
1 à 2 enfants	33,0	36,9	42,5	42,2	35,4	*34,2*
3 enfants	36,4	41,1	39,3	44,1	38,2	*34,2*
4 et plus	30,6	22,0	18,3	13,7	26,5	*31,6*
TOTAL	100	100	100	100	100	*100*

Un recrutement rural…

.La caractéristique est ancienne : les apprentis sont plus souvent d'origine rurale (Lemaire, 1996).Elle est durable : 34,1 % des apprentis interrogés en 2007 sont issus d'une commune de moins de 2000 habitants. Cette proportion était de 32,8 % pour la génération 1984. En plus de 20 ans, alors même que la répartition spatiale de la population s'est modifiée et alors même que l'apprentissage s'est transformé, cette particularité est restée stable. **Comparativement à la population ligérienne, les apprentis sont surreprésentés dans les communes de moins de 2000 habitants** (34,1% contre 26,5 % pour la population ligérienne) **ainsi que dans les communes de 2000 à 10 000 habitants** (respectivement 38,8 % et 33,3 %). Corrélativement, l'apprenti d'origine urbaine (plus de 10 000 habitants) se fait plus rare : 27,1 % alors que les entités urbaines hébergent 40,2 % de la population des Pays de la Loire. Il n'y a pas à proprement parler de hiérarchie d'origine territoriale en fonction du diplôme préparé (tableau 3). Si les BTS et les autres apprentis du supérieur se recrutent plus souvent dans les villes de plus de 20 000 habitants, l'écart avec le niveau V n'est pas vraiment significatif. Tout au plus peut-on dire que le recrutement dans les petites communes (moins de 2000 habitants) est légèrement plus fort pour le niveau V et IV. Mais globalement la caractéristique rurale du recrutement des apprentis transcende les catégories de diplômes.

Tableau 3 : Origine géographique des appentis ligériens. 2007, en %					
	niveau V	niveau IV	niveau III	niv. II et I	TOTAL
moins 2000 hbts	34,0	35,9	31,0	29,9	34,0
2000 à 4999 hbts	25,6	27,1	27,4	29,2	26,3
5000 à 9999 hbts	12,1	13,3	11,8	14	12,5
10 000 à 19 999 hbts	8,8	7,5	8,6	7,4	8,4
plus de 20 000 hbts	19,3	16,2	21,2	19,5	18,7
TOTAL	100	100	100	100	100

Plus significative est l'origine géographique en fonction du métier (ou du groupe de métiers) préparé. Tout indique en effet que **les secteurs d'activité ne puisent pas leurs apprentis dans les mêmes territoires**.Ainsi la proportion d'apprentis originaires de communes de moins de 2000 habitants est-elle nettement supérieure à la moyenne dans la forge, chaudronnerie et constructions métalliques (41,2 %), l'agriculture (40,7 %), les soins personnels (40,4 %), le bois (40,3 %) ou encore le travail des viandes (39,5 %). *A contrario*, les apprentis originaires de ces communes sont plus rares dans les filières financières et comptables (19,4 %), technologiques (17,3 %) ou de secrétariat (12,6 %)[17]. Sans surprise, ce sont les métiers artisanaux qui recrutent davantage en milieu rural.

… populaire…

.**La majorité des apprentis est d'origine ouvrière**. L'enquête de 2007 le confirme avec 54,6 % d'apprentis dont le père est ouvrier. Si l'on ajoute ceux qui exercent un métier d'employé (10,2 %), ce sont plus des 2/3 des apprentis qui se recrutent dans les catégories populaires (64,8%). Le résultat est encore plus significatif si l'on prend en compte la catégorie socioprofessionnelle de la mère : 72 % sont ouvrières ou employées.

[17] Pour des raisons de comparabilité avec les enquêtes précédentes, la nomenclature des métiers utilisée ici est celle des spécialités de formation, dite NSF.

Tableau 4 : Origine sociale des appentis ligériens. PCS du père,1984,1992, 2007, en %			
	1984	*1992*	*2006*
Agriculteurs	*10,2*	*10,3*	*6,7*
Artisans, com., chefs d'entreprise	*14,1*	*12,2*	*11,8*
Cadres supérieurs et prof. lib.	*12,0*	*2,2*	*5,7*
Professions. intermédiaires	*///*	*8,5*	*10,9*
Employés	*11,6*	*10,8*	*10,2*
Ouvriers	*49,5*	*56,0*	*54,6*
Sans profession	*2,6*	*0,0*	*0,1*
TOTAL	*100*	*100*	*100*
Nota : en 1984, les catégories cadres supérieurs et professions intermédiaires n'étaient pas distinguées			

Ce trait caractéristique de l'apprentissage — qu'il partage avec le lycée professionnel — est là encore ancien et durable. La proportion d'apprentis dont le père exerce un métier d'ouvrier ou d'employé était de 66,8% pour la génération 1992 et de 61,1 % pour celle de 1984. La part des ouvriers se maintient avec des pourcentages respectifs de 49,5 % (1984), 56 % (1992) et 54,6 % (2007). Par contre, **le poids des ouvriers non qualifiés est en net déclin** (respectivement 18,5 %, 10,6 % et 8,6 %) et ce constat s'observait dès l'enquête de 1992. Tout indique que la réforme Seguin et l'élargissement du spectre des diplômes offerts en apprentissage a joué en la matière. En effet, **la proportion de père au chômage a elle aussi chuté** au cours des années 90. Elle était de 19 % pour la génération 1984, mais de 3,7 % pour celle de 1992. Elle est aujourd'hui de 4,1 %. Ce constat renforce l'idée selon laquelle **la réforme de l'apprentissage a éloigné du dispositif les franges les plus fragiles du milieu populaire qui y avait recours dans l'ancien état du système**.Celles-ci sont désormais renvoyées vers les dispositifs d'insertion par alternance ou vers le lycée professionnel. Le fait que la proportion de mères ayant un emploi (salarié ou indépendant) passe de 52 % en 1984, à 56,7 % en 1992 puis à 80,5 % pour 2007 va dans le même sens. **Ce sont les familles populaires les mieux**

affiliées au marché du travail (au sens de Castel, 1995) **qui se maintiennent dans l'apprentissage**.

Les autres milieux sociaux évoluent différemment. Les indépendants sont tendanciellement à la baisse. C'est particulièrement vrai pour les agriculteurs, ce qui reflète avant tout leur évolution dans la population active (tableau 4).Les cadres supérieurs et les professions intermédiaires suivent le chemin inverse : de 12 % ils sont passés à 16,6 % et leur progression paraît concentrée sur la dernière période. Elle l'est aussi sur certains diplômes.

En effet, **l'enquête 2007 confirme pleinement l'hypothèse d'un étagement social du recrutement des apprentis en fonction du niveau de formation**, émise à la suite de l'enquête sur la génération 1992 (INSEE Pays de la Loire, 1997, p. 14). **Plus on s'élève dans la hiérarchie des diplômes, plus la part des catégories populaires décroît et plus celle des cadres supérieurs et intermédiaires s'accroît** (tableau 5).

Tableau 5 : Origine sociale des appentis ligériens selon le niveau de formation.
PCS du père, 2007, en %

	Agric.	Art. C.	Cad. sup	P. Inter.	Empl.	Ouvriers	Ss activ.	TOT.
Niveau V	5,5	11,0	3,3	8,9	10,1	61,1		100
Niv. IV	7,6	13,8	5,9	11,6	9,5	51,6	0,1	100
Niv.. III	9,6	10,6	14,4	16,9	12,2	36,3		100
Niv. II et I	13,8	13,1	16,3	18,7	9,1	28,8	0,2	100
TOTAL	*6,8*	*11,8*	*5,7*	*10,9*	*10,2*	*54,6*	*0,1*	*100*

Ainsi la proportion d'enfants d'ouvriers est de 61,1 % au niveau V, de 51,6 % au niveau IV, de 36,3 % au niveau III et de 28,8 % au niveau II et I. Les chiffres suivent le même déroulé si l'on prend en compte la catégorie populaire (ouvriers et employés) avec respectivement 71,2 %, 61,1 %, 48,5 % et 37,9 %. La force de cet écrémage social se mesure également en fonction de la part des enfants de cadres supérieurs (respectivement : 3,3 %, 5,9 %, 14,4 % et 16,3 %) ou encore en fonction de la part des enfants de professions intermédiaires (8,9 % , 11,6 %, 16,9 %, 18,7%) (tableau 5).

L'élévation du niveau de formation par apprentissage va donc bien de pair avec celle de son recrutement social. Elle s'observe même au niveau plus fin des diplômes. Si l'on prend comme critère la proportion d'ouvriers, on observe un premier décrochage entre le CAP et le BEP, puis entre ces diplômes et les mentions complémentaires, les BP/BM et les Bac pro, puis entre le niveau IV et le BTS et enfin entre ce dernier et les autres diplômes du supérieur (tableau 6).

Tableau 6 : Origine sociale des appentis ligériens selon le diplôme.
PCS du père, 2007, en %

	Agric.	Art. C.	Cad. sup	P. Inter.	Empl.	Ouvriers	Ss activ.	TOT.
CAP	5,1	10	2,7	7,8	9,9	64,4	0,1	100
BEP	6,3	12,8	4,7	10,0	9,9	56,3		100
MC	4,7	11,8	2,4	13,4	15,0	52,8		100
BP/BM	7,8	13,3	5,4	11,3	10	52,1	0,1	100
Bac pro	7,3	14,5	6,5	12,1	8,4	51,2		100
BTS	10,0	10,3	13,4	16,9	12,3	37,2		100
Autre sup	12,0	13,3	19,3	18,4	9,6	27,2	0,2	100
TOTAL	*6,8*	*11,8*	*5,7*	*10,9*	*10,2*	*54,6*	*0,1*	*100*

Tous ses éléments confortent l'idée que **la pédagogie de l'alternance n'est pas une pédagogie alternative, au sens où, à l'instar de l'école, elle ne disqualifie pas le poids des héritages sociaux.** Dit autrement, l'apprentissage n'interdit pas les mobilités sociales ascendantes, mais, comme l'école, il ne les favorise pas. La prise en compte des diplômes des parents renforce cette analyse.La part des apprentis ayant un père titulaire du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur est de 22,9 % au niveau III et de 29,3 % en niveau II et I ; elle n'est que de 8,2 % au niveau V. Celles de ceux dont le père n'a pas de diplôme passe de 12,3 % en CAP à 6,5 % en BTS et à 4,3 % pour les apprentis ingénieurs. Tout aussi significative est la part des apprentis qui ne connaissent pas le diplôme de leur père. Témoin d'un « rapport au diplôme » qui ne place pas celui-ci au cœur des discussions et/ou des stratégies familiales — rapport qui distingue les familles des futurs apprentis de celles des futurs élèves de LP

(Lemaire, 1996) —, le fait de ne pas connaître le diplôme paternel est d'autant plus fort que le diplôme préparé est situé en bas de la hiérarchie scolaire. Il est ainsi de 28,7 % en CAP, de 26,6 % au niveau V, de 16,2 % au niveau IV, de 8,2 % au niveau II et I et de 1,4 % chez les apprentis ingénieurs.

… et masculin

Le fait est récurrent, mais souvent omis : **l'apprentissage est masculin, au sens où les filles y sont minoritaires et depuis longtemps** (Moreau, 2000a). Les pays de la Loire n'y échappent pas comme le souligne l'INSEE Pays de la Loire : « La proportion de filles dans l'apprentissage [ligérien] est de 28 %, en stabilité par rapport à l'an dernier. Elles sont largement minoritaires, mais leur part varie fortement en fonction du niveau de diplôme préparé. Elles représentent 23 % des effectifs de niveau V, mais elles sont 33% au niveau IV et 37 % au niveau III. Au niveau II, leur proportion atteint 53 % ; au niveau I, elles ne sont plus que 15 % » (Ropers, 2007, p. 25). Nos résultats vont bien sûr dans le même sens et permettent de dresser **un palmarès des métiers masculins et féminins de l'apprentissage qui montre les limites des campagnes de promotion encourageant la féminisation des métiers dit masculins**[18]. En tête des métiers considérés comme féminins, se trouvent ceux de coloriste, de commerce et gestion des rayons, de vente d' équipement courant qui accueillent 100 % de filles. Suivent de près les stylistes visagistes, les assistants de direction, les préparateurs en pharmacie ou la coiffure avec plus de 94 % de filles. Viennent ensuite la vente de produits alimentaires, l'assistanat de gestion et les fleuristes qui voisinent ou dépassent les 90 %. Côté monopole masculin, se trouvent le gros œuvre du bâtiment, les installations sanitaires et thermiques, les serruriers et métalliers, le plâtre, l'électronique, la menuiserie, le monde de la maintenance automobile, véhicules industriels et motos, l'électricité, la couverture, le béton armé, les conducteurs d'engins de travaux publics, les charpentiers et la carrosserie qui

[18] Il est à noter que ces campagnes de communications cherchent rarement à promouvoir la masculinisation des métiers féminins

n'accueillent aucune fille. Peu après, les bouchers, les maçons, les boulangers ou encore les carreleurs affichent au maximum une proportion de 3 % de filles. La mécanique générale et de précision, les ingénieurs BTP ne font guère mieux (4 %) et il faut atteindre les barmans et les pâtissiers pour atteindre le seuil de 10 % de filles. Ce monde cloisonné limite le choix des jeunes filles lors de leur entrée en apprentissage (Moreau, 2000a) et ce ne sont pas les quelques métiers mixtes, comme ceux du cheval, de la négociation et relation client, d'éducateur, du bijou, de la lunetterie ou encore des techniques de commercialisation qui atténuent ce **clivage historique, généré en amont par les stéréotypes de sexe** (Baudelot, Establet, 1992) **et en aval par la structure du marché du travail** (Huet, 1983).

Des profils différenciés

.A plusieurs reprises, on a signalé le poids des niveaux de formation ou des diplômes dans la différenciation démographique ou sociale du public accueilli dans les CFA ligériens. Produite par l'élargissement de la panoplie des diplômes introduit par la loi Séguin de 1987, cette hétérogénéité de l'apprentissage est aujourd'hui bien installée. L'enquête conduite en 2007 le confirme. **Autant la loi de 1971 cherchait à homogénéiser l'apprentissage** (Lechaux, 1984 ; Moreau, 2008), **autant les réformes entreprises depuis lui ont fait suivre le chemin inverse**. Il n'en est que plus difficile de parler de l'apprenti, au singulier, tant ses figures sont aujourd'hui diverses. Pour tenter d'en rendre compte de façon synthétique, on a établi un inventaire des principes de différenciation des apprentis en fonction du diplôme, sur la base des critères de morphologie familiale et de caractéristiques sociales.Réalisé sur la base du calcul du Ki2, le tableau qui suit (tableau 7) permet de détecter les modalités ou items qui présentent des attractions significatives avec chacun des diplômes[19]. Ce n'est donc pas tant le fait qu'une caractéristique soit majoritaire en fréquence qui est répertorié ici, mais le fait que son « écart à l'indépendance pondéré »

[19] Pour des raisons d'effectifs, le cas des apprentis éducateurs n'a pas été pris en compte dans l'analyse.

soit significatif[20]. La pertinence de cet indicateur est de souligner les spécificités de chaque groupe — ici les diplômes — par rapport aux autres.

Sous cet angle, **L'apprenti de CAP présente les caractéristiques d'un apprentissage ancien**. Issu d'une famille nombreuse (4 enfants et plus), de parents ouvriers, sa mère est plus souvent qu'à son tour au foyer et ses parents plus souvent séparés ou divorcés. Il ne connaît pas toujours le diplôme de ses parents ; sa mère n'en détient d'ailleurs parfois aucun. Au mieux, ses parents sont titulaires du CAP ou du brevet des collèges.Non engagé dans une association, non titulaire d'une licence sportive, l'apprenti de CAP entretient une pratique qui témoigne d'une ancienne vision de la jeunesse (Prost, 1981) : il reverse une partie de son salaire à sa famille en guise de « pension ».

C'est également le cas de l'apprenti de BEP qui lui aussi « paie pension ». Mais ce dernier reçoit parfois une aide financière de sa famille.Son recrutement social est également ouvrier, mais sa mère est plus souvent indépendante ou employée et titulaire d'un diplôme de niveau IV (BP/BM notamment). Son père a fait un apprentissage, preuve d'une certaine familiarité avec le dispositif que l'apprenti de CAP a également, mais du côté maternel. Ce n'est pas le seul point commun entre les deux, puisque le fait d'être un garçon caractérise également CAP et BEP.

Les mentions complémentaires se distinguent moins nettement. Leurs origines sont variables : ce sont des apprentis déjà titulaires d'un diplôme, un CAP ou un BEP souvent. Ils semblent d'origine plus rurale et leurs parents sont plus souvent employés.

Avec les BP/BM, auxquels ont été ajoutés les rares brevets de technicien, s'ouvre un univers plus féminin. On devine le poids des BP coiffure et pharmacie. On ne s'étonnera donc pas d'y trouver plus souvent des apprentis qui vivent en couple, les femmes entrant en conjugalité plus précocement que les hommes. Le recrutement social est plus marqué par le poids des travailleurs indépendants, avec des pères artisans ou commerçants et des mères agricultrices.

[20] Ne sont retenus que les seuils de « Khi2 par case » supérieur à 1.

Tableau 7: Caractéristiques différentielles des apprentis selon le diplôme. morphologie et milieu social, 2007,(Khi2)

	Morphologie et milieu social
CAP (n = 1412)	• père ouvrier ; mère ouvrière, au foyer • masculin • ne connaît pas le diplôme du père et de la mère ; père : CAP, brevet ; mère : sans diplôme, brevet, CAP • mère a fait un apprentissage • parents séparés ou divorcés ; parents concubins • verse une pension aux parents • ne fait pas partie d'une association et n'a pas de licence sportive • famille de 4 enfants ou plus
BEP (n = 848)	• père ouvrier ; mère artisan, commerçant, employée • masculin • ne connaît pas le diplôme du père et de la mère ; père : BEP ; mère : BP/BM, BEP • le père à fait un apprentissage • père décédé ; parents concubins • verse une pension aux parents • reçoit une aide financière de ses parents
MC (n = 138)	• père employé ; mère employée • le père a fait un apprentissage • ne reçoit pas d'aide financière de ses parents • parents habitent dans une commune de moins de 1000 habitants.
BP-BM-BT (n = 795)	• père artisan commerçant ; mère agricultrice • féminin • père : certificat, CAP ; mère : certificat, BEP • père a fait un apprentissage • parents mariés • ne reçoit pas d'aide financière des parents • vit en concubinage
Bac pro (n = 500)	• père artisan commerçant ; mère ouvrière • masculin • père : bac, BEP ; mère : brevet, CAP • le père n'a pas fait d'apprentissage
BTS (n = 551)	• père cadre supérieur profession intermédiaire, agriculteur, employé ; mère profession intermédiaire, cadre supérieur • féminin • père : bac+2, bac+3, bac ; mère : bac, bac+2, bac+3, supérieur à bac+3 • père et mère n'ont pas fait d'apprentissage • parents mariés • ne verse pas de pension aux parents • vit en concubinage • adhérent à une association ; titulaire d'une licence sport. • famille de 2 enfants maximum
DUT (n = 77)	• père cadre supérieur ; mère profession intermédiaire, cadre supérieur • père : bac+2, bac+3, supérieur à bac+3, BT ; mère : bac+2, bac+3, bac • père et mère n'ont pas fait d'apprentissage • reçoit une aide financière des parents
Lic. Prof. (n = 121)	• père cadre supérieur, profession intermédiaire ; mère profession intermédiaire • Père : bac+2, bac+3, bac ; mère : bac, bac+2, bac+3, certificat • Père et mère n'ont pas fait un apprentissage • vit en concubinage • adhérent à une association
DECF (n = 152)	• père profession intermédiaire, agriculteur, artisan commerçant ; mère profession intermédiaire • féminin • père : certificat ; mère : certificat, bac • père et mère n'ont pas fait un apprentissage • parents mariés • vit en concubinage • adhérent association
Ingénieur (n = 148)	• père agriculteur, cadre supérieur, profession intermédiaire ; mère cadre supérieur, profession intermédiaire, agricultrice • masculin • père : bac+2, bac+3, bac, supérieur à bac+3, certificat ; mère : bac ou BT, bac+2, bac+3, certificat • père et mère n'ont pas fait un apprentissage • parents mariés • famille de 2 enfants maximum • vit en concubinage • adhérent association ; titulaire d'une licence sportive

On retrouve ce poids paternel des indépendants parmi les Bac pro, ce qui en fait un trait caractéristique du niveau IV, tout comme le fait que les parents sont diplômés, même petitement. Ils le sont un peu plus chez les Bac pro dont les pères sont parfois titulaires du baccalauréat. **Deux différences néanmoins entre les BP/BM et les Bac pro. Le genre tout d'abord, puisque les seconds sont plus masculins, et la familiarité avec l'apprentissage, fréquente pour les pères des premiers, rares pour ceux des seconds**.

Les BTS ouvrent un autre monde, plus féminin, mais surtout socialement différent. Si s'y trouvent encore des parents employés ou agriculteurs, ceux qui exercent des professions intermédiaires ou supérieures font ici leur entrée en force, tout comme ceux qui sont titulaires de diplômes supérieurs au baccalauréat. Il s'agit de familles qui n'ont pas de grande proximité avec l'apprentissage (ni le père ni la mère n'ont fait un apprentissage) et dont la fécondité est réduite (2 enfants maximum). Le fait que les apprentis de BTS ne versent pas de pension à leurs parents et le fait qu'ils adhèrent à des associations et sont souvent titulaires d'une licence sportive, en font la face inversée du CAP.

Les DUT ressemblent au BTS sur bien des points, comme la faible proximité avec l'apprentissage, le recrutement social et le niveau de diplôme des parents. Il en va de même des apprentis en licence professionnelle souvent issus de BTS ou de DUT.

Le DECF, diplôme d'études comptables, est un peu à part dans l'univers des apprentis du supérieur. Plus féminin, il a aussi un recrutement social moins élevé : les parents sont plus souvent professions intermédiaires ou indépendantes et leur diplôme caractéristique est le certificat d'études primaires, ce qui atteste soit de parents plus âgés, soit d'apprentis qui sont les derniers de leur fratrie.

Le profil des apprentis ingénieurs, enfin, révèle bien des points communs avec les BTS, les DUT et les licences professionnelles, preuve, si l'on excepte le DECF, d'une certaine homogénéité de l'apprentissage du supérieur. Il est, à l'instar des DUT, mais à l'encontre des BTS et DECF, plus masculin. Pour le reste,

on y retrouve la plus grande étrangeté vis-à-vis de l'apprentissage, le fort niveau de diplôme parental et le recrutement dans les catégories intermédiaires et supérieures. Seule nuance : la présence caractéristique de familles d'agriculteurs.

La conclusion s'impose : l'apprentissage n'est plus un ensemble homogène, mais une mosaïque. L'histoire scolaire des apprentis va le confirmer.

4. De l'école…

La diversité démographique et sociale de l'apprentissage, constatée au chapitre précédent, pose corrélativement la question de la diversité des origines scolaires des apprentis. Dès lors que l'éventail des diplômes proposés en apprentissage s'est ouvert, les conditions d'accès à l'apprentissage se sont transformées. Il est loin le temps de l'enfermement dans le contrat unique et le diplôme unique qui prévalaient avant 1987. Pour autant, au lieu de constituer une filière autonome, dont on franchirait les échelons année par année, du CAP au diplôme d'ingénieur, l'apprentissage ressemble davantage à un échangeur routier : on peut en sortir ou y rentrer à tout moment, ou décider d'y rester. Même s'il s'est construit historiquement contre l'école, l'apprentissage en demeure dépendant,dans la mesure où on y prépare les mêmes diplômes et surtout dans la mesure où l'immense majorité des jeunes qui deviennent apprentis arrivent en ligne directe du système scolaire. Ainsi l'enquête conduite en 2007 en Pays de la Loire indique que 91,9 % des apprentis étaient sous statut scolaire ou étudiant l'année précédant leur entrée en apprentissage. Cette proportion était de 94,4 % pour la génération 1992 ; une différence modeste, due à l'accroissement des apprentis anciens salariés (2,8 % en 2007 ; 0,7 % en 1992) ou anciens chômeurs (2,4 % en 2007 ; 0,8 % en 1992), corrigé par une légère diminution des apprentis en provenance de stages (1,2 % en 2007, 1,6 % en 1992) et du service national

(respectivement 0,1 % et 0,7 %). C'est donc principalement sur ce passage, de l'école vers l'entreprise, que va s'attarder ce chapitre et son suivant.

Les apprentis n'aiment pas l'école, mais moins

.L'antienne est ancienne **: les apprentis n'aiment pas l'école. Ils sont d'ailleurs une majorité (51,4 %) à affirmer dans l'enquête ligérienne que le désintérêt pour l'école est une des raisons de leur choix de l'apprentissage** ; ils étaient 44,8 % dans ce cas en 1992. Leur histoire scolaire atteste ce « désamour » (Moreau, 2003) : 31,6 % d'entre eux ont redoublé au primaire et 37,9 % au collège. Et ceux qui ont persisté au lycée ou dans le supérieur, *id est* ceux qui y ont été exposé au risque « redoublement » comme disent les démographes, ne sont pas en reste : 34,4 % de ceux qui sont passés au lycée général et technologique y ont redoublé ; les proportions étant de 10,9 % au lycée professionnel et 22,8 % dans le supérieur.

Les enquêtes de 1984 et de 1992 sont silencieuses sur les redoublements de ces générations d'apprentis, mais l'enquête réalisée auprès des apprentis en année terminale en 1995 indique que **les performances scolaires des apprentis d'aujourd'hui ne se sont pas particulièrement détériorées**. En 1995, ils étaient 36,5 % à avoir redoublé au primaire, soit 5 points de plus que ceux de 2007, et surtout 61,1 % avaient trébuché au collège, soit un écart de 23,2 points. On peut toujours arguer que la politique de redoublement s'est modifiée au cours des vingt dernières années, surtout au collège. Néanmoins, le rapport à l'école des apprentis semble bel et bien un peu moins tendu. En effet, si l'on se centre sur les seuls CAP ligériens, pour éviter les effets de structure dus à la transformation de la répartition des apprentis suivant les niveaux de diplômes, on s'aperçoit que les résultats scolaires de la génération 2007 sont sensiblement meilleurs que ceux de la génération 1992.

Les différences ne sont pas énormes, mais la pente est là. Ainsi, **la part des apprentis qui entrent en CAP sans diplôme a nettement décru** : elle est passée de 44,5 % en 1992 à 34,7 % en 2007 (tableau 8). Celle des titulaires du CFG, certificat

de formation générale, et celle des titulaires du brevet des collèges suivent le chemin inverse. La première passe de 1,8 % à 16,7 %, et la seconde de 29,2 à 35,9 %. Il est vrai que parallèlement la part des apprentis s'inscrivant en CAP et déjà titulaires d'un CAP, d'un BEP ou d'une mention complémentaire décline nettement de 22,4 % à 9,8 %. Mais il s'agit sans doute plus là d'un effet d'offre : la pratique de la poursuite d'apprentissage au niveau contigu ayant perdu de la vigueur au profit de la poursuite d'apprentissage vers le niveau IV.

Tableau 8 : Diplôme avant l'entrée en apprentissage des CAP.
Comparaison 1992, 2007, en %

	1992	2007
Aucun diplôme	44,5	34,7
CFG*	1,8	16,7
Brevet	29,2	35,9
Cap-Bep-Mc	22,4	9,8
Bac ou équivalent	2,0	2,5
Sup. au bac	0,1	0,4
TOTAL	100	100

*CFG = certificat de formation générale

Du point de vue de la dernière classe fréquentée avant l'entrée en apprentissage, le profil des CAP se transforme également (tableau 9). La part des entrants de niveau inférieur ou égal à la quatrième décroît légèrement ; celle des apprentis en provenance de sections aménagées (Segpa, Clippa, Ses, Cppn, Cpa, etc.) chute nettement, passant de 18,6 % en 1992 à 12,7 % en 2007. Pour les recrutements par le haut, le mouvement est modeste, mais là encore orienté dans le sens d'une élévation du niveau scolaire de recrutement. En 1992, 2,2 % des apprentis de CAP provenait de première, de terminale ou du supérieur ; ils sont 4 % en 2007. Néanmoins, l'essentiel du recrutement des apprentis en CAP se fait à l'issue de la troisième : 48,1 % en 1992, 60,6 % en 2007, avec un essor très net des troisièmes dérogatoires (alternance, professionnelle, technologique).

Tableau 9 : Dernière classe avant l'entrée en apprentissage des CAP. Comparaison 1992, 2007, en %		
	1992	2007
6ème, 5ème ou 4ème	10,0	8,4
Sections aménagées*	18,6	12,7
3ème prof, alter, techno.	10,9	25,6
3ème générale	37,2	35
Snde générale ou techno.	2,3	2,5
Section en LP (hors tle pro)	18,8	11,8
1er ou terminale	2,0	2,6
Enseignement supérieur	0,2	1,4
	100	100
*Sections aménagées : Ses, Segpa, Clipa, Cpa, Cppn etc.		

Le constat est le même en BEP. La tendance est ténue, mais bien présente. Ainsi la part des entrants en BEP titulaires du brevet passe de 50,2 % en 1992 à 61,1 % en 2007 et celle des titulaires du baccalauréat de 0,8 % à 2,6 %. Les jeunes qui entrent en apprentissage au niveau V s'y présentent donc aujourd'hui avec un meilleur niveau scolaire qu'avant. L'évolution est modeste, mais tenace puisqu'elle avait déjà été soulignée lors de l'analyse des résultats de 1992 (INSEE, 1997, p. 13). En 1974, la part des apprentis de CAP en provenance de troisième était de 28,9 %. Elle passe à 34,3 % en 1984. Elle est, on l'a dit, de 48,1 % en 1992 et de 60,6 % en 2007.Celle des apprentis de CAP en provenance de sections aménagées ou d'un niveau inférieur ou égal à la quatrième s'effondre : de 42,4 % en 1974 comme en 1984, on passe à 28,6 % en 1992, puis à 21,1 % en 2007.

Ces résultats imposent une double conclusion. D'une part, **ils confirment l'élévation du niveau scolaire de recrutement des apprentis constatée depuis la réforme Seguin**. D'autre part, **ils renforcent l'hypothèse formulée au chapitre précédent d'un évincement progressif de l'apprentissage des franges les plus fragilisées du milieu populaire**.

Un passé scolaire étagé suivant le diplôme

.L'autre facteur qui joue en faveur d'une élévation du niveau scolaire de recrutement des apprentis est la transformation structurelle de la population concernée. **Les nouveaux diplômes accueillent de nouveaux profils d'apprentis**. C'est ainsi que s'expliquent les différences observées entre le dernier diplôme obtenu avant l'entrée en apprentissage entre 1992 et 2007 (tableau 10).

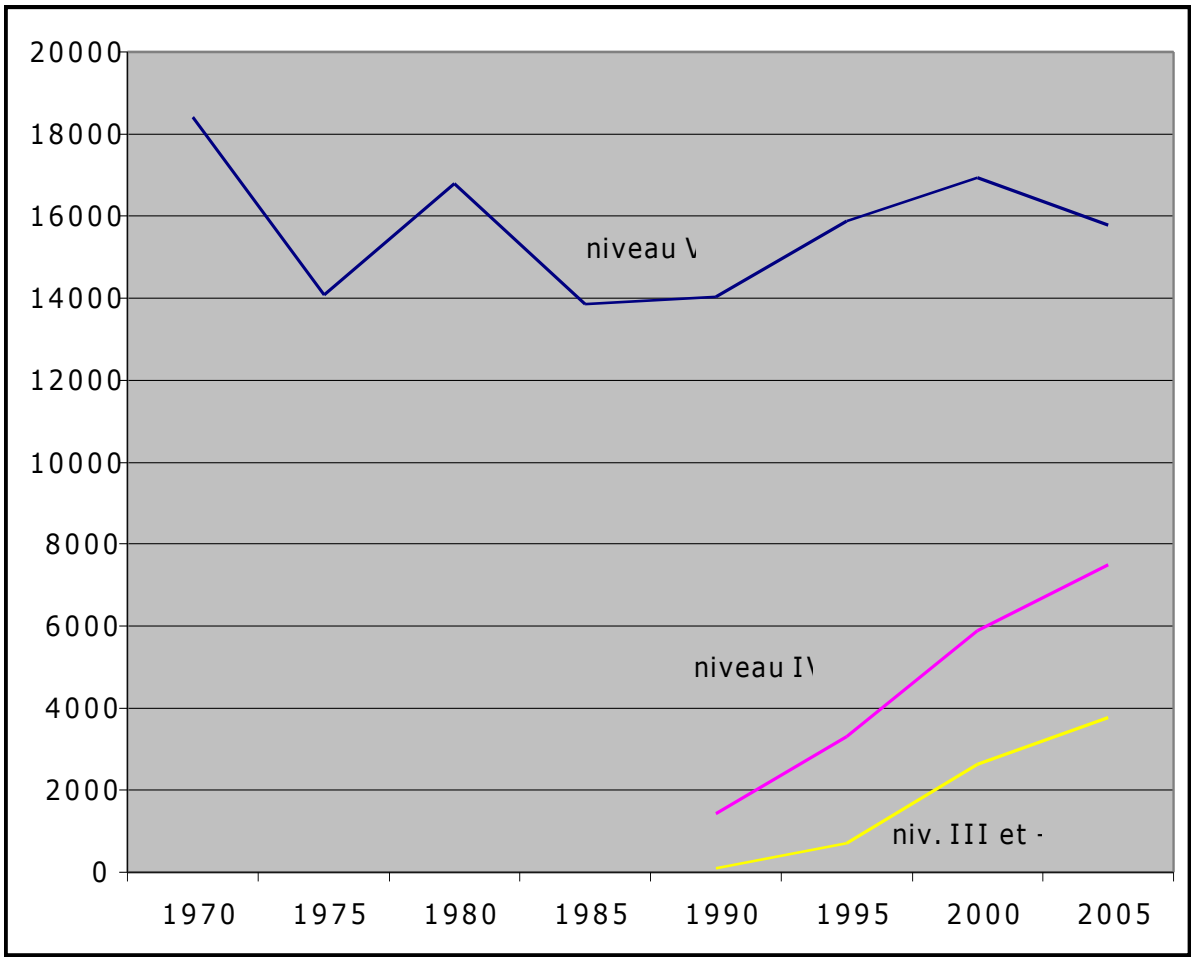
La proportion d'apprentis sans diplôme perd 10 points, passant de 26,6 % à 16,1 %, celle des titulaires du CFG en gagne plus de 5 et celle des détenteurs du brevet, 3 points. C'est surtout au niveau du baccalauréat que les transformations sont les plus voyantes. **Le nombre de jeunes qui entrent en apprentissage avec un niveau égal ou supérieur au bac s'accroît considérablement**. En 1992 , ils représentaient 4,6 % des apprentis ; en 2007 , ils pèsent 19,9 %. Près d'un apprenti sur cinq rejoint le dispositif en étant titulaire d'un baccalauréat ou d'un diplôme de niveau supérieur préparé sous statut scolaire ou étudiant.

Tableau 10 : Diplôme avant l'entrée en apprentissage.
Comparaison 1992, 2007, en %

	1992	2007
Aucun diplôme	26,6	16,1
CFG*	1,1	6,8
Brevet	22,6	25,4
Cap-Bep-Mc	45,1	31,8
Bac ou équivalent	4,1	15,5
Sup. au bac	0,5	4,4
TOTAL	100	100

*CFG = certificat de formation générale

Graphique 5 : Evolution des effectifs apprentis ligériens.
1970-2005, par principaux niveaux de formation



Hors agriculture

Une telle transformation renvoie bien sûr au poids des différents diplômes ou niveaux de formation parmi les apprentis, qui s'est profondément modifié depuis la réforme Seguin comme en attestent le graphique 5 et le tableau 11. Les apprentis de niveau V voient sur le long terme leurs effectifs au mieux stagner, au pire régresser. Ils étaient en Pays de la Loire 18 000 en 1970 (uniquement des CAP), 14 000 en 1990 et 15 800 en 2005. Par contre ceux de niveau IV, apparus à la fin des années 80, passent de 1400 en 1990 à près de 7500 en 2005. Quant aux apprentis du supérieur, rares en 1990 (à peine 100), ils atteignent en 2005 plus de 3700. L'évolution au cours des dernières années confirme ce mouvement de fond (tableau 11). **Le niveau V passe de 65,1 % en 2000 à 56,7 % en 2006. Dans quelques années, il sera**

minoritaire. Le niveau IV progresse régulièrement : il a gagné plus de 4 points en 6 ans. Le niveau III a une progression au cours des dernières années plus modeste (2,5 points), tout comme le niveau II et I (1,3 point), mais leur cheminement est constant et régulier.

Tableau 11 : Répartition des apprentis ligériens.
Par niveau de formation 2000/2006, en %

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Niv V	65,1	62,5	61,0	59,4	58,4	57,1	56,7
Niv IV	23,3	24,3	25,0	26,2	27,1	27,7	27,9
Niv III	10,0	11,5	12,1	12,1	12,2	12,6	12,5
Niv II et +	1,6	1,7	1,9	2,3	2,4	2,6	2,9
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100

Y compris agriculture

L'apprentissage ne fonctionnant pas comme une filière autonome, les effets de cette transformation sur le niveau scolaire du recrutement jouent à plein. **Le profil scolaire des apprentis s'étage en fonction du diplôme préparé.** Les résultats de l'enquête 2007 le rappellent avec force, et cet étagement va bien sûr de pair avec celui observé au chapitre précédent en matière d'origine sociale.

Le dernier établissement fréquenté par les jeunes donne déjà une idée du recrutement scolairement différencié des apprentis (tableau 12). Une large majorité des apprentis de niveau V était inscrit en collège (76,3), particulièrement les CAP (84,8 %). Les autres recrutements proviennent du lycée professionnel (15,6 %), mais il s'agit alors plutôt d'apprenti de BEP (19,9 %) ou de mention complémentaire (27,2 %).Quant aux apprentis de niveau V préalablement inscrits au lycée général ou technologique, ils demeurent minoritaires (6,8 %), mais représentent quant même plus d'un apprenti de BEP sur 10 (11,1 %).

Tableau 12 : Etablissement scolaire d'origine des apprentis ligériens.
2007, en %

	Collège*	L.Pro	L. Géné & T	Supérieur	TOTAL
CAP	81,8	12,4	4,5	1,3	100
BEP	68,0	19,9	11,1	1,0	100
MC	61,0	27,2	9,6	2,2	100
Niveau V	*76,3*	*15,6*	*6,8*	*1,3*	*100*
BP/BM/BT	51,7	26,6	13,3	8,4	100
Bac pro	42,2	43,6	12,7	1,4	100
Niveau IV	*47,8*	*33,2*	*13,3*	*5,7*	*100*
BTS	5,3	33,4	43,7	17,6	100
DUT	1,3	2,6	11,7	84,4	100
Niveau III	*5,1*	*31,8*	*42,1*	*21,0*	*100*
Licence pro	2,6	6,0	7,8	83,6	100
DECF			2,0	98,0	100
Ingénieur	0,7		5,4	93,9	100
Educateur spé.		4,8	9,5	85,7	100
IUP			8,3	91,7	100
Niveau II et I	*0,8*	*1,7*	*5,1*	*92,4*	*100*
TOTAL	58,4	21,7	12,6	7,3	100

* collège et assimilés (IME, MFR)

L'origine scolaire des apprentis de niveau IV est plus diverse. Une presque majorité (47,8 %) provient du collège et a donc préalablement fait un apprentissage ; il s'agit alors davantage des Brevets professionnels et Brevets de maîtrise. Mais un tiers (33,2 %) est originaire des lycées professionnels où ils ont préparé leur CAP ou leur BEP (en totalité ou partiellement) avant de rejoindre l'apprentissage. Les Bac pro sont presque la moitié à avoir suivi ce chemin (43,6 %). A noter que plus d'un apprenti de niveau IV sur dix (13,3 %) proviennent du lycée général ou technologique et que 8,4 % des BP/BM sont eux originaires de l'enseignement supérieur. Ce dernier chiffre est en partie lié au secteur paramédical qui recrute certains de ses apprentis au sein des étudiants en échec à l'issue de la première année de médecine.

Avec le niveau III s'ouvre un autre monde. Ici les apprentis en provenance du collège sont rares (5,1 %) et sont surtout le fait des BTS. **Ce premier résultat**

confirme l'hypothèse du « plafond de verre » émise lors des précédentes enquêtes (Moreau, 2003) : il est assez exceptionnel de commencer un apprentissage en CAP et en BEP et de le terminer en BTS ou en DUT. Pour ces diplômes, c'est le recrutement au lycée général et technologique qui domine (42,1 %) surtout pour les BTS (43,7 %). Vient ensuite le lycée professionnel (31,8 %), là encore principalement pour les BTS. En fait, les deux diplômes qui constituent ce niveau diffèrent fortement, ce qui pose au passage la question de la cohérence de la notion de niveau III. En effet, le DUT recrute essentiellement dans l'enseignement supérieur (84,4 %) alors que la part des apprentis de BTS dans la même configuration n'est que de 17,6 %.

En fait, **le DUT est plus proche, dans son recrutement scolaire, des diplômes de niveau II et I, ce qui désigne *a contrario* le BTS comme une figure intermédiaire entre l'apprentissage de niveau IV et les autres apprentis du supérieur**. En effet, ces derniers proviennent massivement de l'enseignement supérieur (92,4%). A défaut, ils se recrutent au lycée général et technologique comme les apprentis éducateurs (9,5 %), ceux en IUP (8,3 %) ou ceux qui préparent une licence professionnelle (7,8 %). On est alors très loin du profil des apprentis de CAP ou de BEP.

On retrouve cet étagement des diplômes dans les trajectoires scolaires. Ainsi **le redoublement au primaire est-il caractéristique du niveau V**. Ils sont 41,7 % à avoir échoué au moins une fois à l'école primaire quand les apprentis de niveau IV ne sont que 22,1 %, ceux de niveau III 7,8 % et ceux de niveau II et I 2,5 % seulement (tableau 13). La palme revenant aux apprentis ingénieurs : seuls 0,7 % d'entre eux ont redoublé au primaire. **C'est dire si l'orientation se prépare de longue main et combien l'apprentissage n'efface pas les capitaux scolaires hérités** — où tout au moins leur faiblesse —. Avec près d'un redoublant sur deux au primaire, les apprentis de CAP (49,1 %) sont particulièrement touchés.. Ceux qui ont le plus souvent redoublé au primaire se retrouvent d'ailleurs ensuite concentrés dans certains

métiers comme l'agriculture (70,3 %[21]), les métiers de la viande (63 %), le bâtiment et la construction (62,7 %) ou encore la boulangerie (60 %). Au collège, le parcours des futurs apprentis de niveau V est toujours chaotique : 41 % y redouble et cette fois-ci les BEP sont autant atteints que les CAP (respectivement 40,2 % et 43,5 %). Les apprentis de niveau IV, qui avaient passé sans trop d'embûche le primaire, sont à la peine au collège : quatre sur dix y redoublent (40 %) quand ceux de niveau III ne sont qu'un sur quatre (24,6 %) et ceux de niveau supérieur qu'un sur treize (7,2 %).

Tableau 13 : Redoublement des apprentis ligériens.
Primaire et collège, 2007, en %

	Primaire*	Collège
CAP	49,1	40,2
BEP	28,7	43,5
MC	34,3	37,2
Niveau V	*41,7*	*41,0*
BP/BM/BT	24,9	38,2
Bac pro	17,3	43,0
Niveau IV	*22,1*	*40,0*
BTS	8,0	24,5
DUT	3,8	24,7
Niveau III	*7,8*	*24,6*
Licence pro	3,3	11,7
DECF	3,3	6,6
Ingénieur	0,7	3,4
Educateur spécialisé	0,0	9,5
IUP	4,2	8,3
Niveau II et I	*2,5*	*7,2*
TOTAL	31,6	37,9

* proportion d'apprentis ayant redoublé au moins une fois au primaire

La polymorphie apprentie

[21] Lire ainsi : 70,3 % des apprentis en CAP d'agriculture ont redoublé au primaire

L'expression peut paraître barbare. C'est pourtant celle qui traduit le mieux la métamorphose qu'a connue l'apprentissage au cours des vingt dernières années (Moreau, 2008). En effet, **l'étagement des parcours scolaires des jeunes qui entrent en apprentissage en fonction du diplôme préparé, tout comme l'étagement des recrutements sociaux selon le même critère, invitent à penser l'apprentissage dans son hétérogénéité plutôt que dans son unité**. Comment en rendre compte synthétiquement ?

Tableau 14 : Caractéristiques différentielles des apprentis selon le diplôme. Parcours scolaires, 2007,(Khi2)

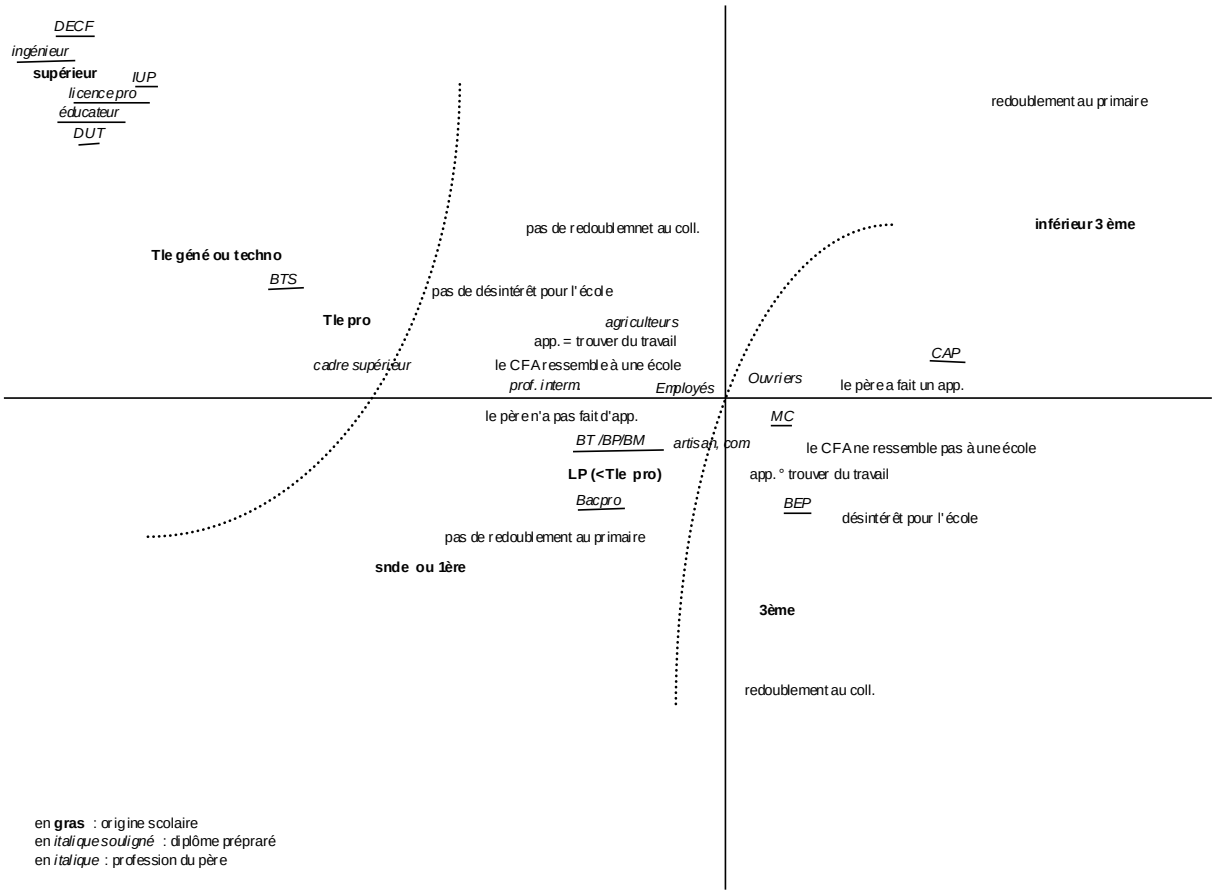
	Trajectoire scolaire
CAP (n = 1412)	• en provenance du collège, MFR, 3ème ou 4ème alternance, Clippa, Segpa, 4ème, 3ème, CAP1 • 1 ou 2 redoublement(s) au primaire ; 1 redoublement au collège • désintérêt pour l'école
BEP (n = 848)	• en provenance de 3ème, seconde, collège, 3ème alternance, MFR • 1 ou 2 redoublement(s) en collège ; 1 redoublement en LP • désintérêt pour l'école
MC (n = 138)	• en provenance de CAP2, Collège, LP, 3ème alternance, 3ème • 1 redoublement au primaire
BP-BM-BT (n = 795)	• en provenance de CAP2, MC, LP, 3ème, première année d'université, CAP1 • 1 redoublement au collège, 1 redoublement dans le supérieur • pas de désintérêt pour l'école
Bac pro (n = 500)	• en provenance de BEP2, LP, Bac pro1, 3ème, seconde générale ou technologique • pas de redoublement au primaire ; 1 redoublement au collège
BTS (n = 551)	• en provenance de tle pro, tle techno, lycée, tle générale, première année d'université, BTS1, LP, IUT1, seconde année d'université • a redoublé 1 fois dans le supérieur ; pas de redoublement en primaire ni au collège • pas de désintérêt pour l'école • ancien salarié ; vient de l'ANPE
DUT (n = 77)	• en provenance de IUT2, deuxième année université, BTS2, IUT1 • pas de redoublement au primaire, ni au collège • pas de désintérêt pour l'école
Lic. Prof. (n = 121)	• en provenance de IUT2, BTS2 • pas de redoublement au primaire ni au collège ni dans le supérieur • pas de désintérêt pour l'école
DECF (n = 152)	• en provenance d'écoles du supérieur, BTS2, IUT2, troisième année d'université ou plus • ancien contrat aidé (qualif, adaptation, prof.) • pas de redoublement au primaire ni au collège ni dans le supérieur • pas de désintérêt pour l'école
Ingénieur (n = 148)	• en provenance d'IUT2, troisième année d'université ou plus, BTS2 • pas de redoublement au primaire ni au collège • pas de désintérêt pour l'école

Deux tentatives vont être conduites ici successivement. La première va chercher à rendre compte des différences de parcours scolaires dont les principales aspérités ont été déjà mises en exergue (tableau 14). La seconde cherchera à construire une articulation entre les parcours scolaires des apprentis étudiés dans ce chapitre et leur histoire sociale décryptée dans le chapitre précédent (graphe 1).

L'inventaire des caractéristiques différentielles des apprentis selon le diplôme, construit selon la même méthode statistique que celui relatif à la morphologie et au milieu social exposé au chapitre précédent, indique bien combien le rapport à l'école varie en fonction du diplôme préparé par les apprentis**. Le « plafond de verre » se dessine autour du baccalauréat qui joue un double rôle. Pour les apprentis de CAP, marqués par des redoublements fréquents au primaire et au lycée, par des orientations dérogatoires à la filière générale dès le collège et par un désintérêt affiché pour l'école, il est un horizon difficile, même sous la forme professionnelle. Les BEP, tout autant « fâchés » avec l'école et qui ont souvent redoublé au collège, peuvent peut-être espérer l'atteindre, tout au moins si on en croit le profil caractéristique du Bac pro qui partage avec le BEP beaucoup de points communs, excepté le désintérêt pour l'école. Pour les apprentis du supérieur, le baccalauréat est le socle de leur arrivée dans l'apprentissage. Acquis essentiellement sous la forme scolaire, parfois complété par une formation dans le supérieur, il en est en fait le point de départ**. On découvre alors des apprentis marqués par le non redoublement au primaire ou au collège, des apprentis qui déclarent n'avoir pas choisi l'apprentissage par désintérêt pour l'école et qui estiment à plus de 75 % que le CFA ressemble à une école. La principale ligne de démarcation qui s'établit au sein des apprentis du supérieur distingue les BTS des autres. Les premiers viennent plus directement du lycée quand les autres ont des expériences plus ou moins réussies de formation en IUT ou BTS par voie scolaire. **Ce constat renforce l'idée déjà formulée que les BTS occupent une place un peu intermédiaire entre le niveau IV et les autres apprentis du supérieur**.

Ce que confirme la seconde tentative de synthèse qui cherche à allier parcours scolaire et morphologie sociale des apprentis pour mieux rendre compte de la polymorphie apprentie.

Graphe 1 : La polymorphie apprentie.
Analyse factorielle des correspondances, 2007



Inertie : 33,6 %. Les variables « diplôme préparé » et « « profession du père » sont incorporées à l'analyse au titre des variables supplémentaires

La méthode statistique mobilisée ici est celle de l'analyse factorielle des correspondances. Elle a en commun avec la précédente d'avoir recours au calcul du Khi2, mais présente l'avantage de proposer une représentation graphique, dans l'espace, des modalités ou items pris en compte.

Le premier axe, horizontal, oppose les apprentis du supérieur, le fait de provenir d'une terminale générale ou technologique, donc de la voie scolaire, de n'avoir pas

redoublé au primaire et d'avoir un père qui appartient plutôt aux catégories intermédiaires et supérieures, à sa figure inversée : origine scolaire inférieure à la troisième, redoublement au primaire, milieux populaires, et niveau V. C'est en fait un axe qui hiérarchise l'apprentissage en fonction des milieux sociaux et des trajectoires scolaires. Le second axe, vertical, se construit autour du choix de l'apprentissage par désintérêt ou pas pour l'école. Autour du désintérêt se trouvent plutôt des apprentis en provenance de troisième qui ont redoublé au collège (mais pas au primaire) qui s'opposent à ceux qui n'ont pas choisi l'apprentissage par désintérêt pour l'école et qui ont parfois trébuché au primaire, mais pas au collège. Ce second axe distingue surtout une façon ancienne d'entrer en apprentissage, contre l'école, et une manière nouvelle, sans animosité vis-à-vis de celle-ci.

Il en ressort un espace de l'apprentissage triptyque.

A droite les apprentis entrés en apprentissage à cause d'un mauvais rapport à l'école. Ils ont redoublé au primaire, parfois au collège . Ils ont parfois dû quitter la voie générale dès le collège. Le choix de l'apprentissage est pour eux sans doute d'autant plus aisé que souvent le père, de culture ouvrière, a été lui-même apprenti. La cohérence de leur vision du monde leur fait penser que le CFA ne ressemble pas à une école. L'apprentissage est clairement pour eux une alternative à l'école.

Au centre, se trouvent des apprentis qui entretiennent un rapport moins négatif à l'école. Ils sont de milieux sociaux plus divers, employés, indépendants ou encore professions intermédiaires, sont passés plus souvent par le lycée professionnel, voire par une tentative en seconde ou en première. Ce sont un peu ces « malgré-nous scolaires » dont parle Stéphane Beaud (2002) : une bonne volonté mais peu efficace scolairement. Ce sont sans doute eux qui constituent les « nouveaux apprentis » porteurs de nouveaux modes d'affiliation à l'apprentissage (Moreau, 2005). Ils n'ont pas choisi l'apprentissage par désintérêt pour l'école et pensent que le CFA ressemble à une école. Néanmoins, ils insistent sur le fait que le choix de l'apprentissage a été fait pour trouver du travail, contrairement aux précédents qui déclarent l'inverse. Il

s'agit donc ici de jeunes qui privilégient l'apprentissage formateur quand les premiers restent sur le registre intégrateur de l'apprentissage.

A gauche, se trouve le monde à part des apprentis du supérieur, d'origine sociale également supérieure, et recrutés souvent dans l'enseignement supérieur. Cet apprentissage du « haut » entretient néanmoins quelques ponts avec celui du centre, ce que traduit bien la position intermédiaire du BTS, un peu distante des autres apprentis du supérieur. Ils ne cultivent pas d'animosité vis-à-vis de l'école, contrairement à ceux de droite, n'ont pas redoublé ni au primaire ni au collège et choisissent également l'apprentissage pour trouver du travail.

Si le triptyque de l'apprentissage ainsi dessiné semble recouvrir la hiérarchie des diplômes, il se s'y résume pas. **La hiérarchisation de l'apprentissage porte aussi sur les modes d'appropriation de l'apprentissage**. L'échelle gauche/droite fait varier le degré de culture anti-école (Willis, 1975), l'expérience scolaire, les milieux sociaux et l'usage de l'apprentissage ; **ce dernier se décline suivant le cas en *apprentissage d'intégration*, où il s'agit, faute d'avoir trouver une place et une identité à l'école, de la chercher dans un collectif de travail, en *apprentissage de formation* où l'on cherche à accéder au travail par une formation et en *apprentissage d'insertion* où il s'agit après une trajectoire scolaire satisfaisante d'accéder à l'entreprise et au marché de l'emploi via l'apprentissage**.

Reste à voir comment ce triptyque se décline lorsqu'il s'agit de passer du statut d'élève ou d'étudiant à celui d'apprenti.

5. … vers l'entreprise

La question du « choix » fait par les acteurs sociaux est toujours problématique en sociologie. Il donne lieu à débats entre les tenants de « l'acteur » (Crozier, Friedberg, 1977) et ceux de « l'agent agissant » (Bourdieu, 1994). Les apprentis, on l'a vu dans les deux chapitres précédents, sont liées par des héritages sociaux et scolaires. De ce point de vue, ils sont « agis ». Néanmoins, des jeunes de profils identiques ou proches ne s'orientent pas en apprentissage. C'est donc bien que d'autres éléments jouent par ailleurs, soit en termes d'offre de formation, de sous-sols éducatifs (*cf.* chapitre 2), d'interactions ou encore dans le domaine de la socialisation et des valeurs (Moreau, 2005). De cette façon, on pourrait dire que **certains jeunes sont « choisis » par l'apprentissage tout autant qu'ils le choisissent, un peu à l'instar du fils aîné des paysans étudiées par Pierre Bourdieu dont la terre héritait tout autant qu'ils en héritaient** (1972). Pour comprendre cela, il faut creuser le double sillon des déterminants et des valeurs qui conduisent tel ou tel jeune vers l'apprentissage ou vers tel ou tel métier. Se dévoilera ainsi un peu mieux le basculement qui les fait passer de l'école… vers l'entreprise.

Le « choix » de l'apprentissage

.**Le « choix » de l'apprentissage est de plus en plus vécu comme un choix personnel**. 79,6 % des apprentis ligériens justifient ainsi leur entrée dans l'apprentissage. Ils n'étaient que 62,7 % en 1992. La part de ceux qui auraient préféré poursuivre au lycée ou dans le supérieur chute de 11,5 % (1992) à 2,8 % (2007) et celle de ceux qui souhaitaient travailler passe de 24,1 % (1992) à 14,6 %(2007). On peut de ce point de vue parler d'**un net déclin des entrées en apprentissage par défaut.**

Tableau 15 : Le choix de l'apprentissage (1).
2007, en %

	Choix personnel	Poursuivre à l'école	Voulaient travailler	Autre choix	TOTAL
CAP	71,6	2,8	20,8	4,7	100
BEP	75,5	2,7	19,4	2,4	100
MC	89,1	2,9	7,3	0,7	100
Niveau V	*73,9*	*2,8*	*19,6*	*3,7*	*100*
BP/BM/BT	84,5	2,8	9,9	2,9	100
Bac pro	88,7	3,6	5,6	2,0	100
Niveau IV	*86,1*	*3,2*	*8,2*	*2,5*	*100*
BTS	90,4	2,4	5,8	1,5	100
DUT	89,5	3,9	5,3	1,3	100
Niveau III	*90,3*	*2,4*	*5,8*	*1,4*	*100*
Licence pro.	92,5	3,3	3,3	0,8	100
DECF	96,0	0,7	3,3	0,0	100
Ingénieur	98,0	0,0	1,4	0,7	100
Educateur spé.	95,2	0,0	4,8	0,0	100
IUP	100	0,0	0,0	0,0	100
Niveau II et I	*95,8*	*1,1*	*2,7*	*0,4*	*100*
TOTAL	79,6	2,8	14,6	3,1	100

La volonté de poursuivre dans le système scolaire, désormais rare, n'offre pas de différenciation suivant les diplômes. Par contre, la volonté de chercher du travail plutôt que d'entrer en apprentissage est caractéristique du niveau V : la proportion en est de 20,8 % en CAP et de 19,5 % en BEP (tableau 15). Bien qu'en déclin

(respectivement 27,6 % et 22,5 % en 1992), cette attitude est paradoxale. On pouvait en effet s'attendre à ce que ce souhait de travailler (*id est* avec un vrai statut de salarié) soit une revendication plutôt portée par les apprentis de niveau IV, III ou plus, c'est-à-dire par les apprentis déjà détenteurs d'une qualification ou d'une certification reconnue par un diplôme. Il n'en est rien : ainsi la part des apprentis de niveau IV qui souhaitaient travailler plutôt que d'aller (ou de continuer) en apprentissage est de 8,2 %, celle des niveaux III de 5,8 % et celle des niveaux supérieurs de 2,7 %. **Les apprentis de niveau V, largement en froid avec l'école, témoignent par cette attitude d'un détachement — relatif — avec l'idée de formation**. Ce sont d'ailleurs plutôt les garçons qui portent cette valeur : en CAP ils sont 22,7 % à déclarer qu'ils auraient préféré travailler plutôt que d'entrer en apprentissage quand les filles ne sont que 15,6 % ; en BEP, les proportions respectives sont de 20,5 % et 15,8 %. Les garçons confirment ainsi l'évidence du travail qui les habitent (Moreau, 2000a).

Les arguments avancés pour justifier le « choix » de l'apprentissage, y compris par les apprentis qui y sont entrés par défaut, sont multiples. En premier lien vient l'intérêt pour le métier (87,8 %), particulièrement en niveau V et IV (98,0 % et 89,8 %). Arrive ensuite le salaire, à quasi-égalité (81,2 %), un argument auquel sont plus sensibles les niveaux III, II et I (88,0 %). L'attirance pour le mode de formation est également promue par les apprentis. Ils sont 72,9 % à avancer cet argument, et ce sentiment est d'autant plus fort que le niveau de formation s'élève : la proportion est de 66,6 % en niveau V, de 76,4 % en niveau IV, de 91,9 % en niveau III et de 94,4 % pour les autres apprentis du supérieur. On retrouve cette hiérarchisation de l'argumentaire pour les apprentis qui estiment que le choix de l'apprentissage leur permettra de trouver plus facilement du travail. Ils sont 53,4 % à adhérer à cette idée au niveau V, 60 % au niveau IV, 81,9 % au niveau III et 82,7 % au niveau II et I. **L'apprentissage d'insertion, s'il se retrouve à tous les niveaux, est bien davantage le fait des apprentis du supérieur**. Quant au désintérêt pour l'école, il est, on l'a vu, partagé : 51,4 % des apprentis ligériens approuve cette justification pour

donner sens à leur « choix », mais la hiérarchie est ici inverse : 59,4 % en niveau V, 44,8 % en niveau IV, 33,9 % en niveau III et 16 % pour les autres apprentis du supérieur. **Plus longtemps les apprentis ont été à l'école, moins le « désamour » avec celle-ci est un justificatif du « choix » de l'apprentissage**. Trois arguments, parfois avancés pour expliquer l'orientation en apprentissage des jeunes, ne trouvent pas crédit à leurs yeux. Celui d'une décision parentale est largement disqualifié : ils ne sont que 3,5 % à l'admettre. Celui qui fait de l'orientation scolaire la cause de leur entrée en apprentissage est aussi battu en brèche : seuls 11,4 % l'approuvent, principalement des CAP (13,3 %). Enfin, l'argument selon lequel c'est la proximité du l'employeur qui donne sens à l'entrée en apprentissage n'est admis que par 10,8 % des apprentis.

Tableau 15bis : Le « choix » de l'apprentissage (2).
1992, 2007, en %

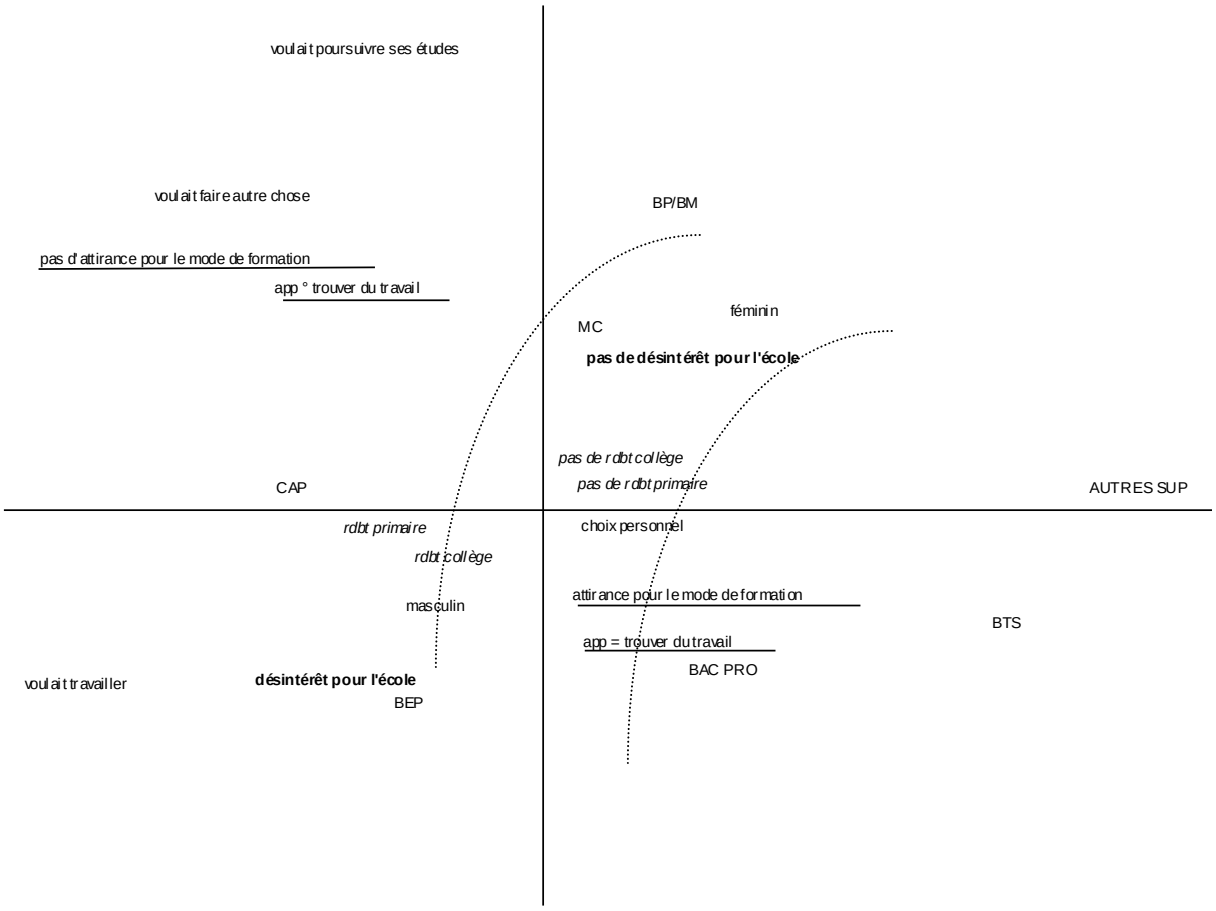
	1992	2007	Ecarts en pts
Attirance pour le métier choisi	77,2	87,8	*+ 10,6*
Pour avoir un salaire	nc	81,2	///
Attirance pour le mode de formation	54,7	72,9	*+ 18,2*
Pour trouver plus facilement du travail	55,1	59,3	*+ 4,2*
Par désintérêt pour l'école	44,8	51,4	*+ 6,6*
Sur le conseil de l'orientation scolaire	16,4	11,4	*- 4,9*
En raison de la proximité de l'employeur	9,6	10,8	*+ 1,2*
Par décision des parents	7,4	3,5	*-3,9*

Par rapport à l'enquête de 1992, le palmarès n'est pas modifié[22] (tableau 15bis). Par contre, toutes les valeurs ne gagnent pas autant en vitalité. **C'est l'attirance pour le mode de formation qui progresse le plus**, de 18,2 points :les apprentis de 1992 n'étaient que 54,7 % à mettre en avant cet argument et ceux de 1984, 30 %. L'attirance pour le métier gagne 10,6 points, le désintérêt pour l'école 6,6 points et le choix de l'apprentissage pour trouver plus facilement du travail 4,2. L'argument de la

[22] La question sur le salaire n'avait pas été posée en 1992.

décision parentale et celui de la décision de l'orientation scolaire, minoritaires, sont en perte de vitesse (respectivement -3,9 points et -4,9 points). Celui de la proximité de l'employeur est stable (+ 1,2 point).

Graphe 2 : Le « choix » de l'apprentissage.
Analyse factorielle des correspondances, 2007



Inertie : 31,3 %. Les variables « redoublement au primaire » et « redoublement au collège » sont incorporées à l'analyse au titre des variables supplémentaires

Une analyse factorielle des correspondances donne une bonne photographie de l'articulation entre diplôme préparé, histoire scolaire et valeurs associées à l'entrée en apprentissage (graphe 2) Le « choix » des apprentis s'éclaire ainsi dans la correspondance entre orientation, représentations et niveaux de formation. Le premier axe, horizontal, oppose les apprentis qui n'ont pas choisi l'apprentissage pour

son mode de formation, ceux qui auraient préféré travailler et les CAP à ceux qui apprécient le mode de formation par apprentissage, aux filles, aux BTS et aux autres diplômes du supérieur. Le second, plus vertical, distingue les apprentis qui optent pour l'apprentissage par désintérêt pour l'école et qui sont souvent en BEP, de ceux qui ne sont pas en « désamour » avec le scolaire, les filles et plutôt les BP/BM. Il en ressort un étagement qui confirme celui présenté dans la précédente analyse factorielle (*cf.* chapitre 4), même si ici elle se lit à l'inverse, de gauche à droite.

On y retrouve la structure en triptyque de l'apprentissage avec sur la gauche les apprentis dont une partie aurait bien voulu ne pas être apprentis — mais qui, par ailleurs, ne voulaient plus être scolaire —, qui cumulent les trajectoires scolaires heurtées et qui n'ont pas choisi l'apprentissage par attirance pour ce mode de formation ou pour trouver plus facilement du travail. Ils s'opposent aux autres, moins fâchés avec l'école, qui pensent que l'apprentissage leur permettra plus aisément de trouver du travail et qui apprécient ce mode de formation. Parmi ces derniers, les apprentis du supérieur sont les plus à droite, ce qu'il veut dire qu'ils représentent en quelque sorte la forme la plus « pure » ou « homogène » de ce mode de pensée, quand ceux qui voisinent avec le centre portent encore en « mélange » quelques-uns des points de vue du groupe de gauche. L'essentiel reste néanmoins la déclinaison de trois valeurs de gauche à droite : le choix de l'apprentissage par défaut qui décline lorsqu'on va vers la droite, le choix de l'apprentissage comme mode de formation qui s'accentue en suivant la même direction et le fait de penser que l'apprentissage permet plus facilement de trouver du travail qui suit le même chemin. ***Apprentissage d'intégration*, *apprentissage de formation* et *apprentissage d'insertion* sont à nouveau au rendez-vous**.

Les orientations contrariées

Si l'apprentissage paraît être de moins en moins un « choix » par défaut, **le fait d'apprendre le métier souhaité s'est par contre nettement dégradé**. En 1992,

17,4 % des apprentis ligériens déclaraient ne pas apprendre le métier souhaité. En 2007, ils sont 24,1 %, un pourcentage qui atteint 27 % au niveau V et décline ensuite pour s'établir à 11,9 % pour les apprentis de niveau II et I (tableau 16).

Tableau 16 : Apprentis n'apprenant pas le métier souhaité
1992, 2007, en %

	1992	2007	Ecarts en pts
CAP	19,3	28,7	+ 9,4
BEP	18,0	26,2	+ 8,2
MC	9,5	13,2	+ 3,7
Niveau V	*18,8*	*27,0*	*+ 8,2*
BP/BM/BT	10,3	19,0	+ 8,7
Bac pro	10,7	23,9	+ 13,2
Niveau IV	*10,4*	*20,8*	*+10,4*
BTS	7,4	19,6	+ 12,2
DUT	nc	16,0	///
Niveau III	*7,4*	*19,4*	*+ 12,2*
Licence pro.	nc	13,2	///
DECF	3,4	7,4	+ 4,0
Ingénieur	nc	19,3	///
Educateur spécialisé	nc	9,5	///
IUP	nc	0,0	///
Niveau II et I	*3,4*	*11,9*	*+ 8,5*
TOTAL	17,4	24,1	+ 6,7

Tous les diplômes sont touchés par cette augmentation des orientations contrariées. Ainsi en CAP, la part de ceux qui n'apprennent pas le métier souhaité est passée entre 1992 et 2007 de 19,3 % à 28,7 %, soit un accroissement de 9,4 points ; en BEP, elle progresse de 8,2 points. C'est en BTS (+ 12,2 points) et en Bac pro (+ 13,2 points) que l'amplitude est la plus forte. Il s'agit donc bien d'un mouvement d'ensemble qui, s'il affecte davantage le niveau V, concerne tous les apprentis.

En mobilisant la méthode statistique du Khi 2, on peut chercher à mieux connaître qui sont ces apprentis en orientation contrariée en identifiant leurs

caractéristiques.Ces apprentis cumulent trajectoires scolaires et sociales difficiles. Mais surtout le fait de ne pas apprendre le métier souhaité les conduit à voir l'avenir de façon spécifique.

Issus de façon caractéristique de parents séparés ou divorcés, d'une famille de 4 enfants ou plus, leur père est souvent sans diplôme. Ils sont passés par des classes dérogatoires au collège (Segpa, Clippa, 3ème spécifique) et ont souvent redoublé au primaire, parfois plusieurs fois, voire au collège. Leur entrée en apprentissage se fait souvent avant la troisième, au mieux avec le certificat de formation générale (CFG) et principalement en CAP. Pourtant, ils auraient préféré faire autre chose, poursuivre leurs études, bref, ils entrent en apprentissage par défaut. Leur « choix » ne s'est pas fait par attirance pour ce mode de formation ou pour le métier, mais pour avoir un salaire et plutôt par orientation scolaire et/ou par décision des parents. On les retrouve en hôtellerie & restauration ou dans les métiers de la viande. Ils auraient voulu apprendre les métiers de l'électricité, de la mécanique ou du commerce. Ils versent une pension à leurs parents ou leur mère quand celle-ci, ce qui est fréquent, vit seule et estiment que leur salaire ne permet pas de subvenir à leurs besoins. Ils ne sont pas satisfaits de leur entreprise, n'ont pas le sentiment d'être utile, d'y être reconnu. Au contraire, ils estiment être exploités.Lorsqu'ils font des heures supplémentaires, elles ne sont ni payées ni récupérées. Dans leur travail, ils se déclarent gênés par le manque d'aération, par le bruit, par les produits utilisés, par les poussières et la température. En un mot, ils sont loin de réaliser un rêve. Conséquence : ils ne chercheront pas à redoubler en cas d'échec. Ils ne sont pas satisfaits non plus du CFA qui leur permet surtout de se reposer après la semaine de travail. A l'issue de leur apprentissage, ils sont prêts à travailler dans n'importe quelle branche, à s'engager dans l'armée ou même à reprendre des études. Pour trouver du travail, ils envisagent de changer de métier, de travailler en intérim ou à la chaîne ou de partir à Paris.

Le portrait peut faire penser à Zola. La méthode retenue concentre, il est vrai, les traits caractéristiques d'un groupe, celui des apprentis contrariés dans le « choix » de

leur métier, en un seul profil. Celui-ci témoigne pourtant bien d'une réalité : **l'existence d'un nombre significatif d'apprentis qui font preuve d'une faible affiliation au dispositif « apprentissage » et au métier « appris ».** Autant dire que ces jeunes-là ne trouvent pas dans l'apprentissage les points d'appui pour (re)donner sens à leur formation et peut-être leur vie.

A chaque métier son apprenti

Dans le compte-rendu publié de la première grande enquête sur les apprentis ligériens (1984), Christian Baudelot titrait un de ses articles : « à chacun son métier » (1990, p. 26-30). Il y montrait notamment que les profils sociaux et scolaires des apprentis, alors tous en CAP, variaient nettement en fonction du métier préparé. Même s'il n'utilisait pas le terme, il mettait ainsi en évidence **une hiérarchie endogène des métiers**, tout au moins du point de vue du recrutement des apprentis. Le constat est encore d'actualité. D'où un intitulé de paragraphe quasi éponyme.

Il est vrai — et en partie logique — que le niveau de recrutement scolaire des apprentis varient suivant le diplôme préparé. On a suffisamment insisté sur ce point qui fait aujourd'hui la polymorphie apprentie pour ne pas y revenir. Il est moins évident que ce mécanisme fonctionne également au sein d'un même diplôme. Certes, on sait que le taux de pression (nombre de candidatures/nombre de places disponibles) varie suivant les métiers. Encore que ce taux est très mal mesuré pour l'apprentissage dans la mesure où aucun organisme ne centralise les candidatures. Dit autrement, **on ne sait rien, ou pas grand-chose des jeunes qui cherchent à entrer en apprentissage et qui n'y parviennent pas**. Néanmoins, le recours aux stages ou aux tests préalables et la consultation des livrets scolaires pratiquée par les employeurs avant l'embauche d'un apprenti rappellent la réalité de la sélection à l'entrée en apprentissage (Moreau, 2003). Bien sûr, elle est d'autant plus forte que les candidatures sont nombreuses. Mais sous couvert de « motivation », elle camoufle une sélection sociale et scolaire, même minime. Ainsi, en CAP — pour prendre un

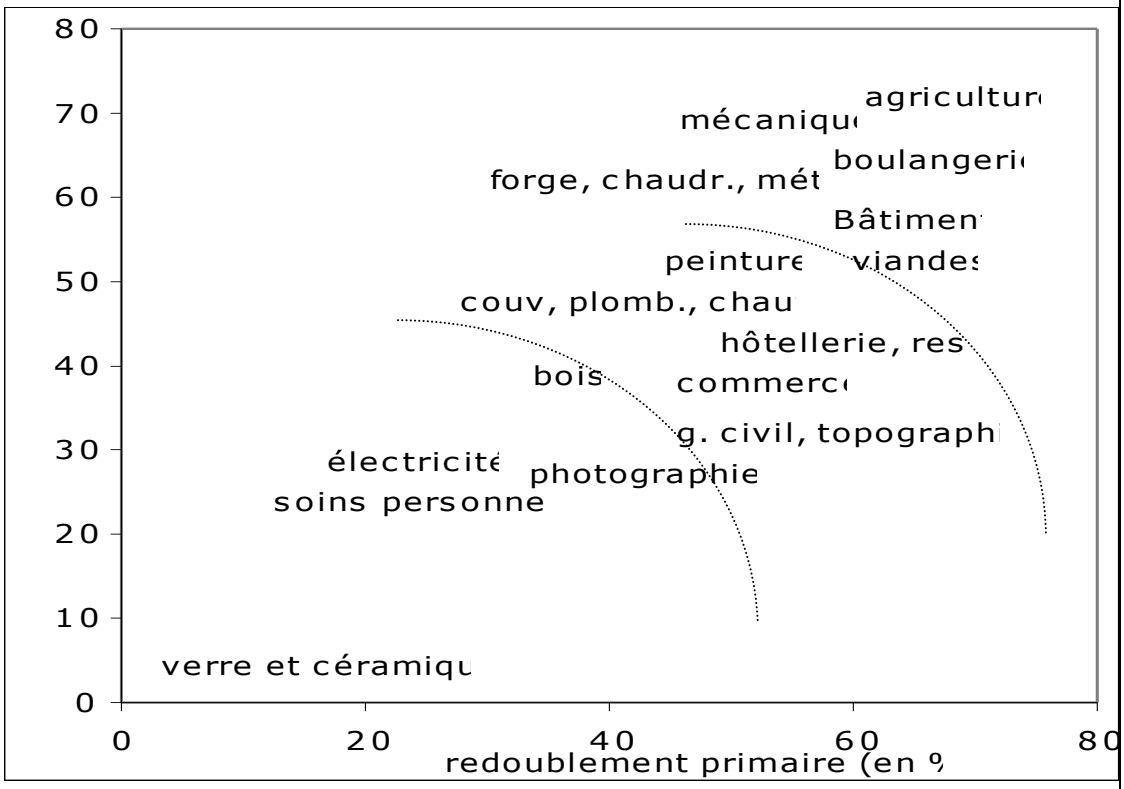
niveau homogène d'analyse —, la part des enfants d'ouvriers varie sensiblement : elle dépasse les 70 % dans la forge, chaudronnerie et métallurgie (75,7 %), dans l'hôtellerie & restauration (75,7 %), la mécanique (71,7 %), la peinture (71,3 %) ou encore les métiers de la viande (70,4 %). Elle n'est que de 55,7 % pour les soins personnels ou de 59,4 % pour le bois. A l'inverse, la part des pères exerçant une profession intermédiaire ou supérieure est respectivement de 17,1 % et 12,8 % dans ces deux derniers secteurs, alors qu'elle n'atteint que 1,9 % dans l'hôtellerie & restauration, 5,4 % dans la forge, chaudronnerie et métallurgie ou encore 5,7 % dans la boulangerie.De même, les enfants d'artisans et commerçants sont surreprésentés dans les métiers des soins personnels, du bois et de la couverture, plomberie, chauffage (respectivement 15,2 % ; 14,3 %, 14,1 %) alors qu'ils ne sont que 2,9 % en génie civil, topographie, 3,2 % en peinture et 5,7 % en hôtellerie & restauration.

Mais plus encore que le critère social, le passé scolaire est déterminant dans la hiérarchie implicite des métiers ou secteurs d'activité (graphe 3).

En prenant comme indicateurs — pour les seuls CAP toujours — le fait d'avoir redoublé au primaire et le fait d'entrer en apprentissage avec un niveau inférieur à la troisième ou de statut dérogatoire (Segpa, Clippa, etc.), on peut décrire **l'espace des hiérarchies de recrutement des différents métiers**.

Ce dernier se décline des secteurs d'activités qui recrutent le moins d'apprentis ayant redoublé au primaire ou ayant suivi au collège une scolarité dérogatoire — deux indicateurs relativement liés — à ceux qui en accueillent le plus. Parmi les premiers se trouvent notamment les soins personnels, l'électricité et le bois (pour ne citer que les plus importants en effectifs). A l'opposé, on trouve l'agriculture, la mécanique, la boulangerie, le bâtiment, la forge et métallurgie et les métiers des viandes. Entre les deux, la peinture, la couverture, plomberie et chauffage, l'hôtellerie & restauration et le commerce.

Graphe 3 : Origine scolaire des apprentis de CAP.
Variations par secteur d'activité, 2007

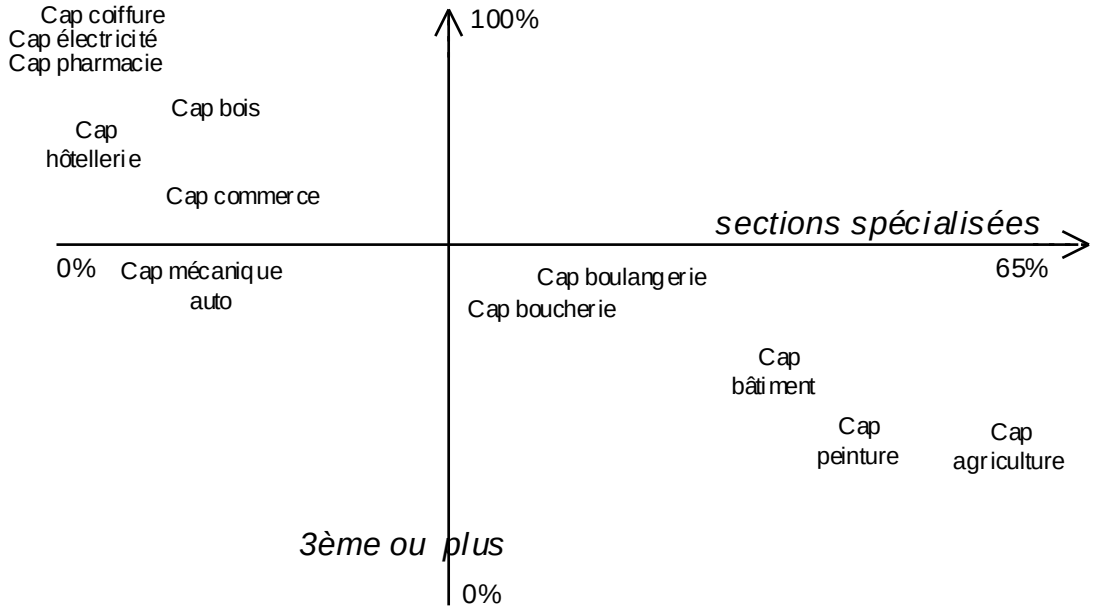


Or **cette hiérarchie endogène des métiers est relativement stable dans le temps**. Ainsi une analyse similaire faite sur le suivi de cohorte 1995[23], publiée dans *Le Monde apprenti* (p. 191) et reproduite ici à l'identique (graphe 4), donne des résultats très proches. En bas de la hiérarchie endogène des métiers de CAP, on retrouve l'agriculture, le bâtiment, les métiers de la viande et du pain ; en haut, les soins personnels (coiffure), le bois et l'électricité. Néanmoins, derrière cette stabilité globale, apparaissent certains mouvements. Ainsi le CAP de peinture semble avoir gagné quelques places en positif (sans doute à cause de sa féminisation qui y importe

[23] Un des critère est le même, mais en lecture inversée : recrutement niveau 3ème ou plus (*id est* recrutement inférieur à la troisième ou de statut dérogatoire en 2006) ; l'autre est remplacé par la part des recrutements en sections spécialisées (redoublement en primaire pour 1995). A noter que certains groupes de formation (forge et *alii*, photographie, génie civil et topographie, autre alimentation, verre et céramique, couverture et *alii*) n'étaient pas pris en compte dans l'analyse de 1995, pour cause d'effectifs trop faible.

de meilleurs profils scolaires) ; à l'inverse, l'hôtellerie & restauration, le commerce et surtout la mécanique automobile semblent décliner dans la hiérarchie implicite des recrutements. Le bâtiment, qui a engagé de fortes campagnes de communication, n'a pas beaucoup gagné. Si ces initiatives lui ont permis de mieux remplir les CFA, elles ne semblent pas avoir modifié durablement le niveau scolaire de son recrutement, en CAP tout au moins.

Graphe 4 : Origine scolaire des apprentis de CAP.
Variations par secteur d'activité, 1995



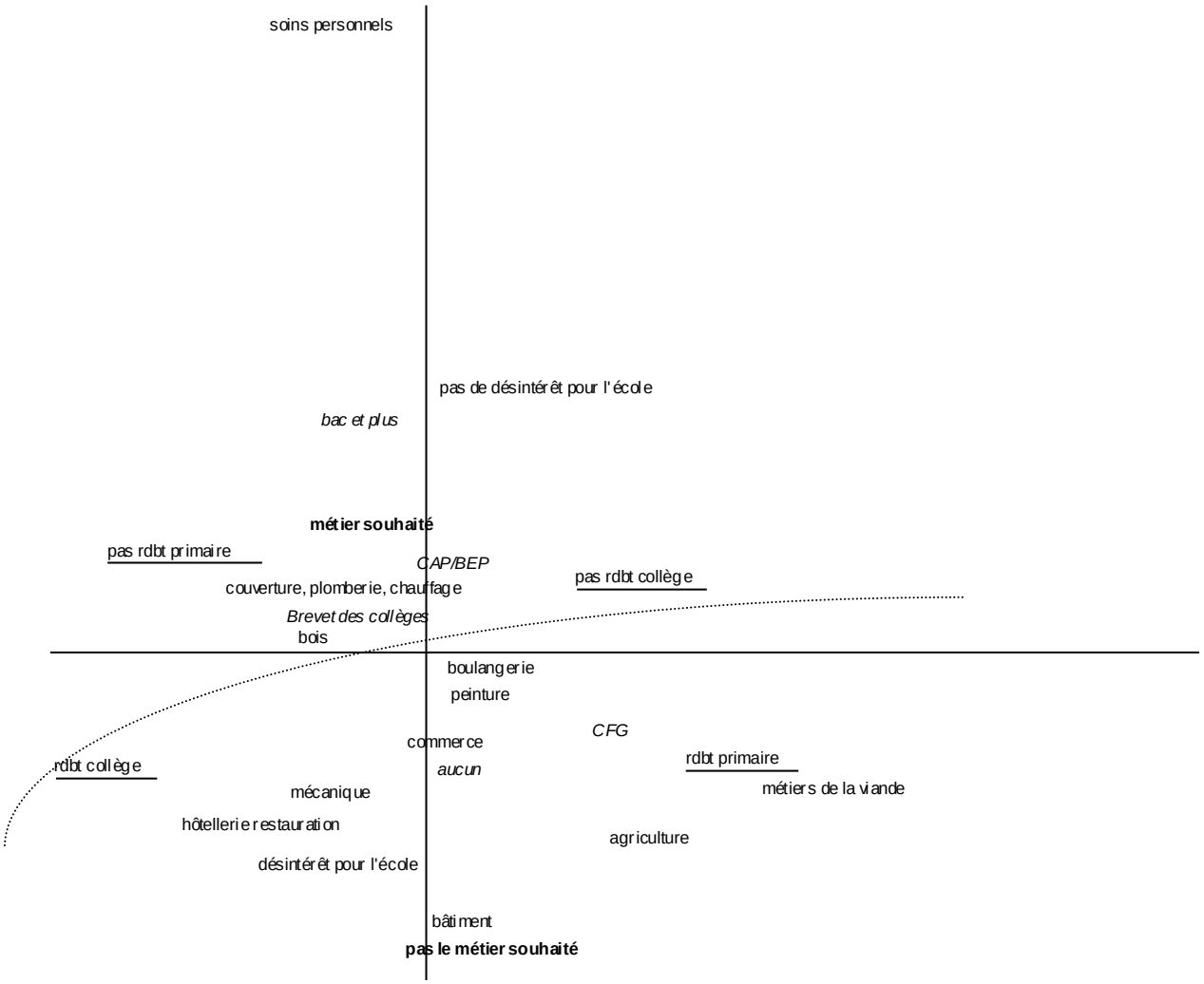
Espace du recrutement des CAP en fonction des caractéristiques scolaires des apprentis. Source : enquête suivi de cohorte Pays de la Loire 95-00. En abscisses : proportion d'apprentis passés par une section spécialisée (SES, CPPN, CPA) ; en ordonnées : proportion d'apprentis de niveau troisième ou plus.

Une analyse factorielle des correspondances, réalisée cette fois sur l'ensemble des niveaux V[24], confirme cette hiérarchie des métiers (graphe 5). Elle indique, en élargissant au BEP, une relative stabilité des constats effectués pour le CAP. Le secteur des soins personnels caracole toujours en tête des métiers à bon recrutement scolaire, suivi d'un peu plus loin par le bois et ici le secteur de la couverture,

[24] Certains groupes de formation aux caractéristiques trop peu significatives pour ce type de méthode statistique ont été écartés de l'analyse.

plomberie et du chauffage. En bas de la hiérarchie implicite, on retrouve l'agriculture, le bâtiment et les métiers de la viande.

Graphe 5 : La hiérarchie endogène des métiers en niveau V.
Analyse factorielle des correspondances, 2007



Inertie : 24 %. La variable « niveau de diplôme à l'entrée en apprentissage » est incorporée à l'analyse au titre de variable supplémentaire

Corrélée à des informations nouvelles sur le fait d'apprendre ou pas le métier souhaité, l'intérêt ou non pour l'école et le diplôme avant l'entrée en apprentissage, elle dessine de bas en haut un paysage qui part des secteurs d'activités de niveau V qui recrutent aux niveaux scolaires les plus bas et accueillent le plus d'apprentis

n'apprenant pas le métier souhaité, et se termine par ceux qui captent les jeunes de meilleurs niveaux scolaires , les moins en « désamour » avec l'école et les plus en adéquation avec le métier souhaité.

Reste à savoir comment concrètement les apprentis ligériens ont trouvé leur maître d'apprentissage.

6. Le marché de l'apprentissage

Le marché de l'apprentissage est construit à l'image du marché du travail : les jeunes qui souhaitent entrer en apprentissage doivent proposer leur candidature. Ils le font en se présentant directement dans les entreprises, en répondant à une annonce ou encore via une institution comme les missions locales, les chambres consulaires ou encore l'ANPE. **C'est l'apprentissage individuel**. Parfois, notamment pour l'apprentissage du supérieur, l'organisation est différente. Le CFA recrute en amont les futurs apprentis, à charge pour eux de convaincre ensuite une entreprise, souvent en choisissant parmi celles qui font partie du « portefeuille » du centre de formation. **C'est l'apprentissage concerté** (Lechaux, 1984 ; Combes, 1988).

Comment procèdent les apprentis ligériens pour trouver une entreprise et au final qui recrute qui ?

La moindre efficacité des ressources familiales

.La façon dont les apprentis ont trouvé « un » maître, même si elle ne correspond qu'à la manière dont ils ont trouvé « leur » maître, reflète sans doute l'ensemble des démarches qu'ils ont entreprises. Une majorité d'entre eux déclarent avoir obtenu l'accord d'un employeur pour un contrat d'apprentissage par eux-mêmes, entendons

pas là en se présentant directement aux entreprises ou à la suite d'un stage. Cette démarche, qui suppose une certaine mise en scène de soi (Moreau, 2003), a été celle de 52,2 % des apprentis[25]. Elle semble de plus en plus fréquente puisque cette proportion n'était que de 32,6 % en 1992. Vient ensuite la mobilisation familiale (parents ou autres membres de la famille) qui concerne plus d'un cinquième des recrutements d'apprentis (21,6 %) **Cette mobilisation du « capital familial », si elle reste forte, est en déclin** : 27,7 % en 1992. Le recours à des relations, y compris d'anciens professeurs, représente 11,7 % des cas contre 15,3 % en 1992. **Le « capital social » est lui aussi en déclin tout comme le recours aux annonces** (1,8 % en 2007 contre 8,9 % en 1992). Les institutions, qu'elles soient consulaires (Chambre de métiers, Chambre de commerce et d'industrie, Chambre d'agriculture) ou en charge des jeunes (Missions locales, ANPE) sont également en net retrait :3,6 % en 2007 contre 9,2 % en 1992). Seul le fait de trouver son maître d'apprentissage par l'intermédiaire du CFA suit le même chemin haussier que le fait de trouver par soi-même, mais de façon très modeste : on passe de 8,9 % en 1992 à 9,1 % en 2007, autant dire que c'est la stabilité qui prévaut ici (tableau 17).

Tableau 17 Trouver un maître d'apprentissage (1)
Les « techniques » de recherche , 1992, 2007, en %

	1992	2007	Ecarts en pts
Par soi même	32,6	52,2	*+ 19,6*
Par les parents ou la famille	27,7	21,6	*- 6,1*
Par relations	15,3	11,7	*- 3,6*
Par petites annonces	6,3	1,8	*- 4,5*
Par le CFA	8,9	9,1	*+ 0,2*
Par des institutions (consul., ANPE, mis. loc.)	9,2	3,6	*- 5,6*
TOTAL	100	100	///

[25] La question posée autorisait les multi-réponses. Les pourcentages calculés ici portent donc sur l'ensemble des réponses et non pas des répondants. Il en ira de même pour l'ensemble de ce paragraphe.

Tableau 18 : Trouver un maître d'apprentissage (2) Les « techniques » de recherche en fonction du diplôme, 2007, en %							
	Soi même	Parents famille	Relations	Annon-ces	CFA	Institu-tions	TOTAL
CAP	50,6	24,7	12,7	2,5	5,3	4,2	100
BEP	49,3	27,7	12,1	1,2	5,6	4,1	100
MC	54,2	16,1	11,6	1,3	12,9	3,9	100
Niveau V	*50,4*	*25,2*	*12,5*	*2,0*	*5,7*	*4,2*	*100*
BP/BM/BT	57,5	21,5	11,1	1,7	5,2	2,9	100
Bac pro	57,8	16,3	10,8	1,7	11,5	1,9	100
Niveau IV	*57,2*	*19,7*	*11,0*	*1,7*	*7,9*	*2,5*	*100*
BTS	51,4	9,9	9,7	1	24,5	3,5	100
DUT	50,6	9,1	11,7	1,3	27,3	0,0	100
Niveau III	*51,4*	*9,8*	*9,8*	*1,0*	*24,6*	*3,4*	*100*
Licence pro.	49,2	2,3	5,4	2,3	40,8	0,0	100
DECF	43,8	4,6	10,5	0,7	40,5	0,0	100
Ingénieur	49,4	4,8	12,7	0,6	31,9	0,6	100
Educ. spé.	12,5	0,0	0,0	0,0	87,5	0,0	100
IUP	78,6	3,6	0,0	0,0	17,9	0,0	100
Niveau II et I	*47,7*	*3,8*	*8,7*	*1,0*	*38,6*	*0,2*	*100*
TOTAL	52,2	21,6	11,7	1,8	9,1	3,6	100

Toutes les « techniques » de recherche du maître d'apprentissage ne sont pas mobilisées de la même façon suivant les apprentis. Le fait de trouver par soi-même s'équivaut globalement suivant les niveaux de formation, mais il présente un léger retrait pour les apprentis de niveau II et I (47,7 %) et une sensible aspérité pour ceux de niveau IV (57,2%) (tableau 18). Ce dernier élément, qu'on retrouve en Bac pro (57,8 %), en BP/BM (57,0 %) mais aussi en mention complémentaire (54,2 %) s'explique sans doute par le fait que ces apprentis sont plus souvent des apprentis qui poursuivent, parfois dans la même entreprise, leur apprentissage à un niveau supérieur ou contigu. Leur recherche est alors spécifique. Ce constat valait d'ailleurs également dans l'enquête de 1992 où ces trois diplômes se distinguaient déjà par une surreprésentation sur cet item. Le fait de devoir trouver par soi-même est également

très fréquent dans certains métiers comme le verre et la céramique (77,5 %[26]), la pharmacie (67,7 %) et les soins personnels (66,2 %).

La mobilisation du « capital familial » est davantage le fait des apprentis de niveau V, et particulièrement du BEP (27,7 %). C'était déjà le cas en 1992. Elle est par contre beaucoup plus faible au niveau III (9,8 %) et surtout au niveau II et I (3,8 %). Tout indique que le type d'entreprise à contacter pour préparer un diplôme du supérieur relève moins des connaissances et compétences familiales, soit, on le verra, parce que ce sont de plus grandes entreprises, soit parce qu'elles sont moins nombreuses, soit parce qu'elles utilisent des modes de recrutements de leurs apprentis plus formalisés (Kergoat, 2002) . **C'est dans le secteur des métiers du petit et gros œuvre que le « capital familial » est le plus mobilisé (et efficace)** : la part des apprentis ayant trouvé par l'intermédiaire de leurs parents ou leur famille atteint ainsi 35,3 % en peinture, 34,5 % pour la maçonnerie, 31,5 % pour la couverture, plomberie et chauffage, et 27,6 % en électricité. Ce constat ne s'explique pas seulement par le fait que ces entreprises sont plus communes, car il ne vaut pas, par exemple, dans le secteur de la pharmacie où l'entregent familial n'intervient qu'à hauteur de 3,3 %. **Pour que le réseau familial fonctionne au profit des jeunes qui cherchent un apprentissage, il convient donc qu'il existe en plus d'une éventuelle proximité géographique, une proximité sociale entre les parents des aspirants apprentis et ceux qui dirigent les entreprises**, surtout lorsqu'il s'agit de former de futurs CAP et BEP, d'origine, on l'a vu, plus populaires. Ainsi s'explique que les milieux sociaux qui affichent les plus forte proportion de mobilisation du « capital familial » soit ceux des employés de commerce (29,1 %), des artisans (28,6 %), des contremaîtres (26,2 %), des ouvriers non qualifiés (24,7 %) ou encore des commerçants (24,7 %) ; de même se comprend les meilleurs scores obtenus quand le père à fait un apprentissage (26,2 %) ou même la mère (25,8 %). Les parents peuvent dans ces cas mobiliser leur capital d'autochtonie, au sens où l'a défini Jean-Noël

[26] Les effectifs de ce groupe de formation étant assez faible (N = 67), il convient de manier ce résultat avec précaution.

Retière (2003), c'est-à-dire un capital d'essence locale et populaire, qui, on le comprendra aisément, est peu opérationnel dans la relation avec le pharmacien.

Le fait de trouver par l'intermédiaire du CFA est un peu la face inversée du « capital familial » puisqu'il est surtout développé dans l'apprentissage du supérieur. Souvent lié à la pratique de l'apprentissage concerté, il explique un quart (24,6 %) des entrées en niveau III et plus d'un tiers (38,6 %) de celles en niveau II et I. Chez les éducateurs spécialisés la proportion d'apprentis ayant trouvé un maître par l'intermédiaire du CFA est de 87,5 %, mais il s'agit là d'une formation nouvelle aux effectifs faibles ; suivent ensuite les licences professionnelles (40,8 %), les DECF (40,5 %) et le diplôme d'ingénieur (31,9 %). En BTS, cette proportion est de 24,7 %, mais comparé à 1992, ce chiffre est très nettement en retrait (69,0 %). **Cet exemple laisse à penser que l'accroissement fort des effectifs dans un diplôme du supérieur tend à affaiblir le rôle du CFA dans la recherche du maître d'apprentissage**. On peut le regretter, car l'apprentissage concerté pourrait être, à condition que les CFA jouent le jeu, un outil pour corriger les sous représentations observées dans l'apprentissage, comme celles des jeunes filles ou encore celle des jeunes d'origine immigrés.

Un maître plus difficile à trouver

.Deux indicateurs étaient mobilisés dans l'enquête 2007 pour saisir la facilité ou non à trouver un maître d'apprentissage. Le premier concernait le nombre d'entreprises contactées avant de trouver un maître ; le second le temps mis pour trouver ce maître. Seul le premier critère avait été mobilisé pour l'enquête de 1992. Mais **le résultat est sans ambages : il est aujourd'hui plus difficile pour les apprentis ligériens de trouver un maître d'apprentissage**.

La part des apprentis qui trouvent leur maître en contactant une seule entreprise est en 2007 d'un peu plus d'un tiers (37,6 %) ; elle a perdu presque 10 points par

rapport à 1992 (46,4 %) et par rapport à 1984 (41,6 %)[27]. A l'autre extrémité, la proportion d'apprentis qui doivent contacter 10 entreprises est relativement stable de 1984 (18,6 %) à 1992 (18,9%), mais s'accroît nettement depuis : 29,0 % en 2007. Ce mouvement est donc récent. Il correspond au fort accroissement qu'a connu l'apprentissage depuis 1993 (*cf.* chapitre 1). Il est identique, mais de moindre ampleur, pour les apprentis qui ont dû contacter entre 5 et 9 entreprises (9,5 % en 1984 ; 10,1 % en 1992 ; 12,5 % en 2007) ; il est par contre contraire pour la tranche des 2 à 4 entreprises (25,3 % en 1984 ; 24,5 % en 1992 ; 20,9 % en 2007). Mais ce comportement à contre-courant ne doit pas tromper : la tendance est à l'accroissement des difficultés pour trouver un maître. On savait le marché de l'apprentissage tendu, car l'accroissement des effectifs suppose corrélativement une augmentation du nombre d'entreprises qui accueillent des jeunes en apprentissage. Or l'enquête de 1992 avait déjà montré qu'il existait des tensions, tout au moins si on se fiait au taux d'échec à la poursuite d'apprentissage (Moreau, 2003, p. 228). Rappelons une nouvelle fois qu'on ne sait rien des jeunes qui tentent sans succès d'entrer en apprentissage.

L'aggravation de la situation concerne tous les diplômes (tableau 19). Ainsi en CAP, la part de ceux qui ne contactent qu'une entreprise passe, entre 1992 et 2007, de 46,9% à 42,0 %, en BEP de 43,8 % à 41,7 %. En ce qui concerne ceux qui doivent contacter 10 entreprises ou plus, l'écart est en CAP de 6,8 points et en BEP de 8. Mais c'est aux niveaux supérieurs que le mouvement est le plus net. En Bac pro, la proportion d'apprentis qui trouvent un contrat dès le premier contact passe de 46,1 % à 33,1% : elle perd 13 points entre 1992 et 2007 ; et celle de ceux qui en contactent10 ou plus varie de 24,1 % à 29, 2 %. En BTS, le mouvement est aussi franc :40,5 % des apprentis de BTS trouvaient une entreprise du premier coup en 1992 ; ils ne sont plus que 28,4 % en 2007. 31,6 % devaient contacter 10 entreprises

[27] Pour 1984, les chiffres sont extraits de l'ouvrage de Ramé et Ramé (1995). La comparaison est légèrement biaisée du fait de ces pourcentages ne sont pas calculés hors non réponse, contrairement à 1992 et 2006. Ici le taux de non réponse et de 1,5 %). Il en ira de même pour ce paragraphe.

ou plus en 1992 ; ils sont aujourd'hui 38,5 % dans ce cas. **Il s'agit donc bien d'un mouvement de fond, mais qui concerne surtout les apprentis des niveaux IV, III et plus, ceux qui connaissent le plus fort taux de croissance.**

Tableau 19 : Nombre d'entreprises contactées
1992, 2007, en %

	Une seule 1992	Une seule 2007	*10 et plus 1992*	10 et plus 2007
CAP	*46,9*	42,0	*17,8*	24,6
BEP	*43,8*	41,7	*15,1*	23,1
MC	*41,8*	31,4	*32,7*	33,6
BP/BM/BT	*47,5*	36,4	*22,7*	53,7
Bac pro	*46,1*	33,1	*24,1*	29,2
BTS	*40,5*	28,4	*31,6*	38,5
DUT	*nc*	15,6	*nc*	45,5
Licence pro.	*nc*	13,0	*nc*	22,2
DECF	*58,6*	30,3	*18,9*	40,8
Ingénieur	*nc*	10,1	*nc*	54,1
Educateur spé.	*nc*	40,0	*nc*	15
IUP	*nc*	37,5	*nc*	0,0
TOTAL	*46,4*	37,6	*18,9*	29,0

La difficulté ou la facilité à trouver un maître dépend également du sexe de l'apprenti. On y reviendra dans le paragraphe suivant, mais on peut d'ores et déjà noter que **les filles sont en la matière bien plus pénalisées que les garçons**. Elles ne sont que 23,7 % à trouver leur maître du premier coup quand les garçons sont 44,0 % dans ce cas. A l'inverse, elles sont près d'une sur deux (48,0 %) à avoir dû contacter 10 entreprises ou plus, alors que les garçons ne sont qu'un sur cinq (20,3 %) à être dans la même situation. Cette forte différence renvoie bien sûr à la concentration des filles dans certains métiers (*cf.* chapitre 3). Ainsi, la part des apprentis qui doivent contacter 10 entreprises ou plus est de 71,7 % dans la pharmacie et de 60 % dans les soins personnels, domaines éminemment féminins, quand elle n'est que de 9,1 % dans le bâtiment.

Le fait d'avoir un père artisan ou commerçant joue en faveur d'une recherche rapide. Les apprentis originaires de ces catégories sociales sont 47,7 % à n'avoir contacté qu'une entreprise. Ils sont suivis, de loin, par les enfants d'agriculteurs (39,3 %) et d'ouvriers (38,5 %). **Le fait d'avoir un père au capital social élevé ne joue pas en faveur d'une recherche rapide** : les enfants de cadres supérieurs ne sont que 25,2 % à trouver un maître d'apprentissage du premier coup. Il est rare de trouver ainsi une hiérarchie sociale inversée, mais il est vrai que les apprentis issus des milieux sociaux aisés sont plus souvent qu'à leurs tours inscrits dans les diplômes du supérieur, là où la recherche est la plus difficile.

Corrélativement, la durée de recherche est plus longue. La comparaison avec 1992 n'est pas possible, mais celle avec la génération des apprentis de 1984 l'est. Cette année-là, 35,6 % des apprentis avait trouvé leur maître en un jour[28] ; ils ne sont plus que 21,2 % en 2007. A l'autre extrémité, la part de ceux qui ont mis 1 mois ou plus pour trouver un maître passe de 27 % en 1984 à 41,4 % en 2007.

Tableau 20 : Durée de la recherche et nombre d'entreprises contactées 2007, en %

	1 seule	2 à 4	5 à 9	10 à 19	20 et +	TOTAL
Un jour	48,8	11,1	3,7	1,6	0,4	21,2
Moins d'1 mois	43,9	57,8	35,2	21,7	10,8	37,4
1 à 3 mois	5,7	25,8	49,3	49,7	35,1	25,7
Plus de 3 mois	1,9	5,5	11,9	27,0	53,6	15,7
TOTAL	100	100	100	100	100	100

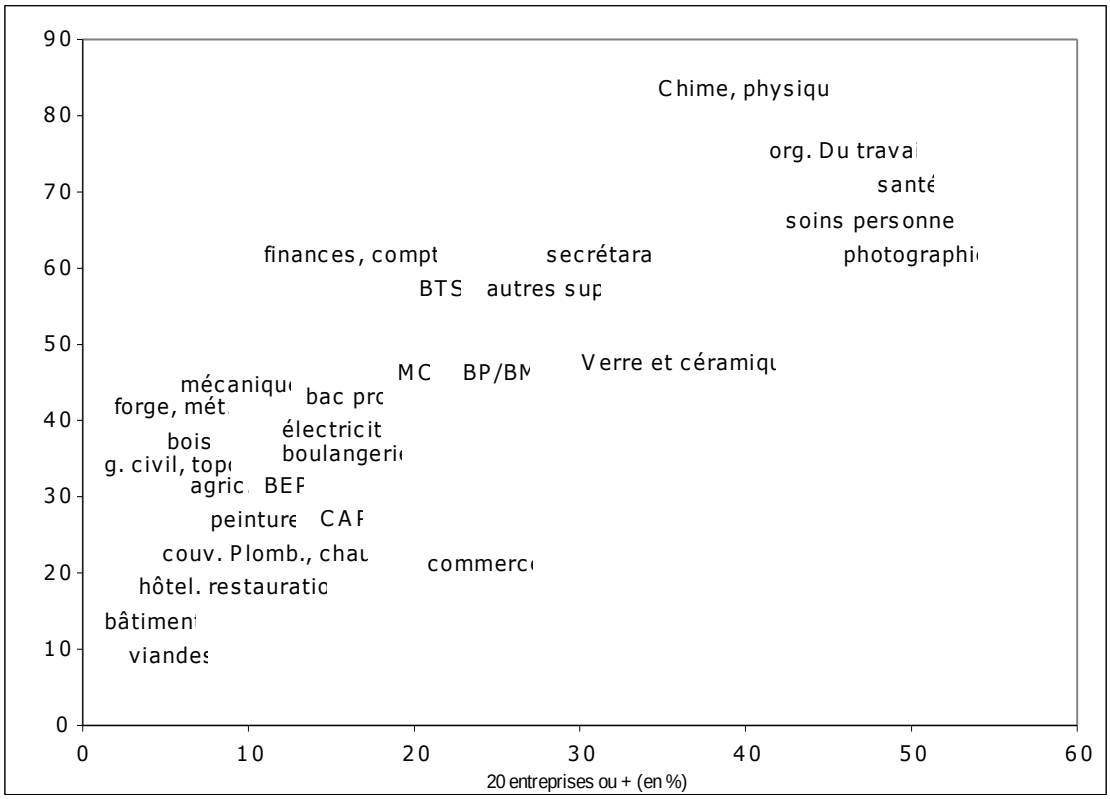
Nombre d'entreprises contactées et durée de la recherche indiquent donc la même tendance : la plus grande difficulté à trouver un maître d'apprentissage aujourd'hui. Les deux données sont d'ailleurs fortement corrélées comme le montre

[28] Taux de non réponse : 2,63 %. *Cf.* note précédente.

le tableau 20 : à nombre d'entreprises contactées faible correspond une durée de recherche courte, et vice-versa.

Le schéma ci-dessous présente une synthèse de la recherche du maître d'apprentissage (graphe 6). Construit à partir de deux indicateurs simples, la proportion d'apprentis qui ont dû contacter 20 entreprises ou plus (en abscisse) et la proportion d'apprentis qui ont mis 1 mois ou plus pour trouver un maître, il représente l'espace des métiers et des diplômes de l'apprentissage en fonction de la facilité ou non d'y accéder.

Graphe 6 : Facilité ou difficulté de la recherche du maître d'apprentissage.
Espace des métiers et des diplômes, 2007, en %

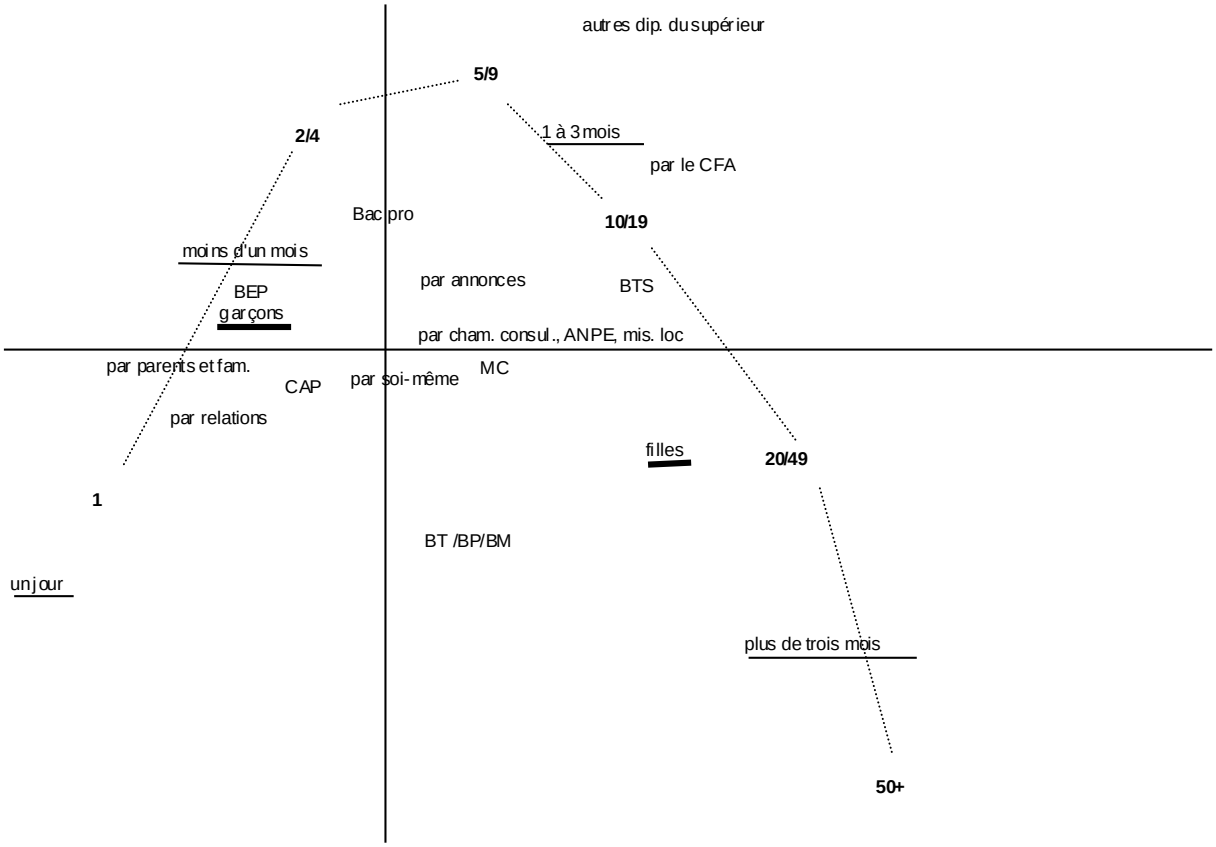


On retrouve dans ce graphique l'esprit de la hiérarchie dessinée au chapitre précédent à propos du recrutement dans les différents secteurs d'activité : **les métiers les plus rapidement accessibles sont aussi ceux qui recrutent aux niveaux**

scolaires les plus faibles, comme ceux de la viande, du bâtiment ou encore de l'agriculture et dans une moindre mesure de la peinture et de l'hôtellerie & restauration. A l'opposée, ceux repérés comme demandant un bon niveau initial de scolarisation comme les secteurs de la santé, des soins personnels ou de la photographie font partie des plus difficiles d'accès. **Temps de recherche et nombre d'entreprises contactées d'une part, niveau scolaire d'autre part, se révèlent ainsi corrélés dans le mécanisme de sélection des apprentis**. Ainsi, alors que la proportion d'apprentis qui ne contactent qu'une entreprise pour trouver un maître est de 37,6 % dans l'ensemble de la population, elle atteint 44,6 % pour les apprentis de niveau inférieur à la 3ème ou en provenance de filières du collège dérogatoires au général (Segpa, Clippa, etc.) et 45,6 % pour les apprentis sans diplôme. Cette « rapidité » de choix des apprentis dont on sait par ailleurs qu'ils auront les plus faibles taux de réussite au diplôme et taux de poursuite d'apprentissage (Moreau, 2003, p. 96 et 229) peut surprendre. Tout comme celle des apprentis qui affirment qu'ils auraient préféré travailler (45,5 % ne contactent qu'une entreprise) ou faire autre chose (45,1 %), ou qui disent ne pas être entrés en apprentissage par attirance pour ce mode de formation (45,2 %). On pouvait s'attendre d'eux qu'ils n'acceptent pas la première possibilité qui leur était offerte. Cette attitude un peu paradoxale prend sans doute sens dans leur volonté d'intégration dans un collectif de travail pour transcender un statut scolaire qui n'a plus de sens pour eux, même s'il faut pour cela se satisfaire de l'insatisfaction en matière de choix du métier ou du statut. C'est sans doute ainsi que s'explique le fait que 45,1 % des apprentis qui disent avoir choisi l'apprentissage par proximité de l'employeur n'ont contacté qu'une entreprise. Ici l'effet d'offre prime sur le confort d'un « choix » adéquat de métier ou de formation. Leur souci premier est de trouver une place.

Marché masculin, marché féminin

Graphe 7 : La recherche du maître d'apprentissage.
Analyse factorielle des correspondances, 2007



Inertie : 30,2 %.

On a déjà signalé les plus grandes difficultés des filles à trouver un maître d'apprentissage. Cette caractéristique mérite attention car elle est durable : on l'observait déjà nettement à partir des données de l'enquête réalisée en 1992 (INSEE Pays de la Loire, 1997, p. 34). **Cette plus grande difficulté d'accès des filles à l'apprentissage, par le nombre et par la recherche du maître, ne s'est pas atténuée au cours des 25 dernières années. C'est dire si ce constat est structurel et combien il rappelle avec force que l'apprentissage n'est ni égalitaire ni universel**. S'il est vrai que l'apprentissage est doté de vertus en ce qui concerne l'insertion sur le marché du travail, alors les difficultés qu'y rencontrent les filles n'en sont que plus injustes. C'est ce dont témoigne l'analyse factorielle proposée

ci-dessus (graphe 7) en rendant compte de façon synthétique des facilités et difficultés d'accès au maître d'apprentissage en 2007.

Fondamentalement, l'analyse factorielle s'organise selon le genre et selon la durée de la recherche. Le premier axe, horizontal, oppose les garçons aux filles, ceux qui trouvent en une journée ou en ne contactant qu'une entreprise à ceux (celles) qui mettent 1 à 3 mois ou plus de 3 mois pour trouver une entreprise et qui doivent en contacter une vingtaine, voire même cinquante ou plus. Le second axe, vertical, distingue les apprentis dont la recherche du maître est de durée moyenne (1 à 3 mois) et dont le nombre d'entreprises contactées est également moyen (2 à 4 ou 5 à 9) aux autres extrêmes, soit ceux qui trouvent en 1 jour, soit ceux qui trouvent en plus de trois mois.

D'où un marché de l'apprentissage en demi-lune ou en arc de cercle, tel qu'il est symbolisé par le trait rejoignant sur le graphique le nombre d'entreprises contactées. Cet arc gradue la difficulté de la recherche du maître d'apprentissage : du plus facile, où l'on retrouve le CAP, le BEP et les garçons, au moyennement facile — ou moyennement difficile selon le principe de la bouteille à moitié pleine ou à moitiés vide — plus caractéristique des Bac pro, au plus difficile où se concentrent les filles et dans une moindre mesure les apprentis de BTS. **Ce graphique montre aussi que le capital familial ou plus largement social (famille + relations) est spécifiquement mobilisé au profit des garçons**, et notamment des CAP et des BEP. De même, il confirme que le rôle d'intermédiaire joué par le CFA est caractéristique des BTS et des autres apprentis du supérieur. L'apprentissage concerté, par construction régulateur, est l'apanage des apprentis « du haut ».

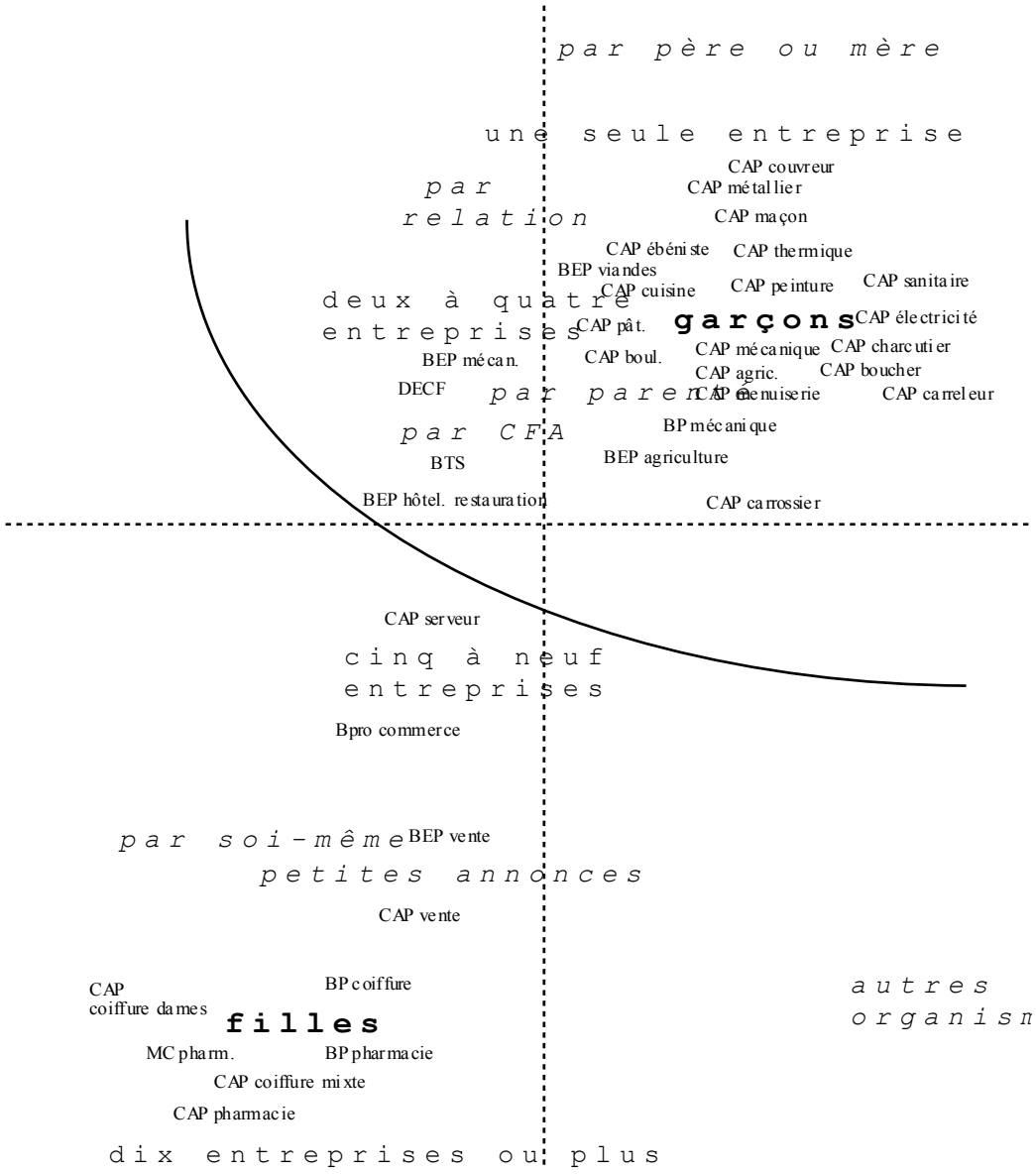
Signalons enfin la position particulière des BP/BM, tiraillés entre un pôle masculin, où la recherche est plutôt aisée, et un pôle féminin où elle est malaisée. Ainsi, pour ces diplômes, la proportion de garçons ayant contacté moins de cinq entreprises pour trouver un maître d'apprentissage est de 74,7 % ; elle n'est que de 29,4 % pour les filles. La proportion de garçons ayant dû contacter vingt entreprises ou plus est de 7,3 % ; pour les filles la part est de 42,5 %. Enfin, 45,5 % des garçons

de BP/BM ont trouvé leur maître d'apprentissage par relations ou par leur famille ; les filles ne sont que 18,4 % dans ce cas.

Ce type de résultats indique bien le niveau de cristallisation du dualisme de genre au sein du marché de l'apprentissage.

Pour mémoire, on reproduit ci-dessous l'analyse factorielle de même nature réalisée à partir de l'enquête ligérienne de 1992 (graphe 8). La conclusion s'impose : « nous bougeons, mais lentement, avec la légèreté d'un hippopotame constipé » disait le sociologue Richard Hoggart (1991, p.270)…

Graphe 8 : La recherche du maître d'apprentissage.
Analyse factorielle des correspondances, 1992



Inertie : 30 %.

7. Trajectoires apprenties

Contrairement aux précédentes enquêtes, la cuvée 2007 ne prévoit pas de suivi longitudinal, de type cohorte, du devenir des apprentis. On l'a déjà dit (chapitre 2), la connaissance de l'insertion des apprentis est désormais assez fournie, soit à court terme (enquêtes IPA), soit à moyen terme (par l'intermédiaire des enquêtes *génération* du Cereq). La nouvelle sociographie réalisée en Pays de la Loire permet néanmoins de saisir quelques éléments des trajectoires apprenties tant au niveau des projets que des cheminements au sein de l'apprentissage.

En matière de projets, les apprentis ligériens sont partagés : au crépuscule de leur dernière année, 43,7% envisagent de poursuivre en apprentissage, mais 49,6 % comptent entrer directement sur le marché du travail. Le reste prévoit soit de reprendre des études (1,9 %), soit de faire autre chose, sans plus de précisions (3,2 %), soit n'a pas de point de vue arrêté sur leur avenir (1,5 %). Les précédentes enquêtes ne mesuraient pas les projets des apprentis puisqu'elles les observaient *in situ*, sauf le suivi de cohorte réalisé entre 1995 et 2000[29] qui interrogeait également des apprentis en année terminale de formation. Les chiffres étaient alors du même étiage : en 1995, 47,3 % envisageaient de continuer en apprentissage et 46,5 % d'entrer sur le marché du travail. **En plus de 10 ans, alors que la structure de l'apprentissage**

[29] N = 900.

s'est nettement déformée vers le haut, la volonté de poursuivre en apprentissage ne s'est pas démentie. Elle est particulièrement forte au niveau V (58,3 %), tout comme en 1995 (57 %). Quels sont les attendus de ces projets de poursuite en apprentissage ?

Poursuivre ?

Deux formes de poursuite s'offrent aux apprentis à l'issue d'un contrat : soit signer un nouveau contrat pour passer un diplôme de niveau supérieur, soit pour passer un diplôme de même niveau, souvent connexe. C'est la première voie qui prévaut parmi les 43,7 % d'apprentis qui envisagent de continuer : 35,2 % veulent préparer un diplôme de niveau supérieur et 8,5 % un diplôme connexe. **Ce résultat témoigne de l'inscription des apprentis dans une vision hiérarchisée de la formation**. Plutôt que de cumuler des connaissances de niveau équivalent, une majorité de ceux qui veulent continuer en apprentissage opte pour un chemin vertical. Les filles sont un peu plus nombreuses que les garçons à choisir cette voie hiérarchique (36,7 % contre 34,5 %), mais comme elles envisagent moins souvent de préparer un nouveau diplôme connexe, elles sont, au final, moins tentées par la poursuite : **une différence de près de cinq points s'observe entre la proportion de garçons qui pensent continuer en apprentissage** (45,0 %) **et la proportion de filles** (40,7 %).

Le niveau V est logiquement le plus affecté par ce mouvement. 46,5 % des apprentis de CAP, BEP et mentions complémentaires veulent poursuivre vers apprentissage de niveau supérieur et 11,8 % vers un niveau connexe.Aux autres niveaux de formation, la volonté de poursuivre est moindre. Elle ne dépasse pas le quart des apprentis. En Bac pro et BP/BM, 16,9 % envisagent de préparer par apprentissage un diplôme supérieur au bac. Compte tenu du « plafond de verre » que représente le baccalauréat (chapitre 4), on sait qu'en l'état du dispositif, tous n'y arriveront pas. 5,1 % visent un diplôme de niveau équivalent. Pour les BTS et les

DUT, la volonté de poursuivre est semblable en intensité à celle observée en niveau IV (22, 8 %), mais c'est essentiellement des diplômes de niveau supérieur qui sont visés (21,9 %), tout comme en niveau II et I, mais là avec une intensité globale plus faible (14,3 %) (tableau 21).

Tableau 21 : Proportion d'apprentis qui envisagent de poursuivre leur apprentissage 2007, en %

	Niveau supérieur	*Niveau connexe*	*Total*
CAP	42,9	12,2	55,1
BEP	54,7	11,6	66,3
MC	39,9	7,3	46,6
Niveau V	*46,5*	*11,8*	*58,3*
BP/BM/BT	11,9	5,1	16,9
Bac pro	25,0	5,3	30,3
Niveau IV	*16,9*	*5,1*	*22,0*
BTS	21,0	1,0	22,0
DUT	38,3	0,0	38,3
Niveau III	*21,9*	*0,9*	*22,8*
Licence pro.	12,2	0,8	13,0
DECF	23,0	0,0	23,0
Ingénieur	1,9	0,0	1,9
Educateur spé.	0,0	4,2	4,2
IUP	31,0	0,0	31,0
Niveau II et I	*13,9*	*0,4*	*14,3*
TOTAL	35,2	8,5	43,7

L'observation de projets de poursuite par diplôme donne une hiérarchie plus fine. En tête, toutes catégories, se trouvent les BEP : les 2/3 envisagent de continuer en apprentissage (66,3 %). Viennent ensuite les CAP dont plus de la moitié sont partants pour un nouveau contrat (55,1 %). Suivent les DUT (38,3 %), les IUP (31,0 %) et les Bac pro (30,3 %) qui se démarquent sur ce point nettement des BP/BM (16,9 %). Dans le supérieur, la poursuite d'apprentissage est peu envisagée par les futurs ingénieurs ou les futurs éducateurs. Il s'agit là, il est vrai, de formations dont la finalité professionnelle est clairement identifiée par les apprentis et désignée par l'intitulé

même du diplôme préparé. Globalement, pour les principaux diplômes, les ordres de grandeur sont les mêmes qu'en 1995.[30]

Le choix d'une poursuite connexe (tableau 21) est caractéristique des apprentis de CAP et de BEP : plus d'un sur dix l'envisagent. Elle est par contre rare chez les apprentis du supérieur où l'offre de formation propose sans doute moins d'issues de ce type.

La projet de poursuite n'est pas seulement liée au niveau de diplôme et aux possibilités objectives de poursuite qui existent. Il peut aussi se formuler différemment en fonction de considérations familiales et scolaires ou au regard de l'expérience vécue par les apprentis. Ainsi, **la volonté de poursuivre vers un diplôme équivalent est plus forte pour les apprentis qui souhaitaient apprendre un autre métier (12,2 %) ou encore chez ceux qui ne sont pas satisfaits de leur entreprise (10,3 %). Mais c'est la poursuite vers un diplôme de niveau supérieur qui est la plus marquée par les considérations sociales**. Elle est ainsi plus faible chez les apprentis qui étaient, avant leur contrat d'apprentissage, salariés (17,8 %) ou inscrits à l'ANPE (22,9 %), chez ceux qui auraient préféré travailler (25 %) ou apprendre un autre métier (27,7 %), chez ceux dont le père est décédé (27,8 %) ou encore chez les apprentis qui ne sont pas satisfaits de leur entreprise (28 %) ou du CFA (31 %). A l'inverse, la proportion d'apprentis qui envisagent de poursuivre à un niveau supérieur est plus forte que la moyenne (35,2 %) si l'apprentis apprend le métier souhaité (37,9 %), n'a pas le sentiment d'être exploité (36,9 %), est satisfait de l'entreprise (36,5 %) ou du CFA (36,5 %).

Pour y voir clair dans ces déterminants de la poursuite d'apprentissage liés à l'histoire et à l'expérience de l'apprenti, il est plus juste méthodologiquement de se centrer sur une situation homogène : les variations selon les niveaux de formation des intentions de poursuite rendent l'analyse générale un peu vaine, du fait des risques

[30] Dans l'enquête 1995, 50,9 % des CAP, 60,3 % des BEP, 15,5 % des BP/BM, 32,7 % des Bac pro et 14,8 % des BTS envisageaient de poursuivre en apprentissage. C'est en BTS que l'accroissement est le plus fort (22 % en 2006).

d'effet de structure. En se concentrant sur le seul niveau V, on peut mieux voir se dessiner les conditions de construction d'une poursuite d'apprentissage. Plusieurs caractéristiques relatives à l'apprenti et son expérience font varier significativement le projet de poursuite des apprentis de niveau V. Elles sont soit d'ordre scolaire, soit liées aux héritages familiaux ou encore corrélées à l'expérience du contrat en cours.

Les héritages scolaires sont discriminants dans le fait de souhaiter poursuivre ou non en apprentissage à l'issue d'un contrat de niveau V. Ainsi, plus l'apprenti de CAP, de BEP ou de mention complémentaire, entre en apprentissage avec un niveau scolaire proche de la norme, plus son intention de poursuivre est forte. Les apprentis qui rejoignent l'apprentissage avec un niveau inférieur à la troisième ne sont que 43,7 % à vouloir poursuivre (vers un diplôme supérieur ou connexe), ceux qui viennent d'une troisième professionnelle ou d'insertion sont 50 %, ceux qui arrivent d'une classe dérogatoire (Clippa, Segpa, etc) 52,2 %, alors que les apprentis de niveau V entrés dans le dispositif avec un niveau troisième générale sont 70,8 % à envisager la poursuite. **Le clivage est sans appel : les capitaux scolaires constitués, même petits, jouent un rôle déterminant dans le rapport à l'avenir et à la poursuite de formation** (tableau 22). **Plus on a eu des difficultés à l'école, moins on veut poursuivre en apprentissage**. Ce constat, qui ne vaut ici qu'à propos de points de vue prospectifs, avait déjà été fait pour les suivis de cohorte *in situ* (Moreau, 2003, p. 97-98) : **la pédagogie de l'alternance ne disqualifie pas les héritages scolaires**.

Les résultats sont similaires si l'on prend en compte les redoublements scolaires. La proportion d'apprentis ligériens de niveau V qui envisagent de poursuivre en apprentissage est, en 2007, de 62,7 % s'ils n'ont pas redoublé au primaire, de 53 % s'ils ont redoublé une fois et de 43,6 % s'ils ont redoublé deux fois ou plus. Les chiffres sont respectivement de 61,7 %, 50,4 % et 43,6 % pour les redoublements en collège. Les résultats vont dans le même sens si l'on prend en compte les diplômes obtenus par les apprentis de niveau V avant leur entrée en apprentissage (tableau 22). De même, on observe un écart de 8 points entre les projets des apprentis de niveau V

qui ont choisi l'apprentissage par désintérêt pour l'école (55,2 %) et ceux qui pensent le contraire (63,2 %). **La pente est récurrente : la trajectoire apprentie est indissociable de la trajectoire scolaire et plus celle-ci a été conforme, plus celle-là sera prolongée**.

Tableau 22 : Proportion d'apprentis de niveau V qui envisagent de poursuivre leur apprentissage, 2007, en %

	Niveau supérieur	*Niveau connexe*	*Total*
Niveau inférieur à la troisième	30,8	12,9	***43,7***
Niveau 3ème prof. ou insertion	37,1	12,9	***50,0***
Niveau dérogatoire (Clippa, etc)	37,1	15,1	***52,2***
Niveau 3ème générale	58,4	12,4	***70,8***
2 ou plus redoublement primaire	33,5	10,1	***43,6***
1 redoublement primaire	40,5	12,5	***53,0***
Pas de redoublement primaire	51,3	11,4	***62,7***
2 ou plus redoublement collège	31,5	15,3	***46,8***
1 redoublement collège	44,0	10,4	***50,4***
Pas de redoublement collège	49,2	12,5	***61,7***
Aucun diplôme avant apprentiss.	39,5	14,3	***53,8***
CFG avant apprentissage	42,3	12	***54,3***
Brevet avant apprentissage	55,3	12,5	***67,8***
Père sans diplôme	39,8	9,6	***49,4***
Père titulaire du CEP ou du brev.	47,6	15,9	***63,6***
Père titul. d'un dipl. prof ou bac	50,8	12,0	***62,5***
Aurait préféré travailler	29,9	8,6	***38,5***
Pas satisfait de l'entreprise	34,7	14,1	***48,8***
Pas satisfait du CFA	39,7	10,6	***50,3***
Sentiment d'être exploité	38,4	12,7	***51,1***
Fait toujours des heures sup.	39,7	12,8	***52,5***
Satisfait de l'entreprise	48,6	11,3	***59,9***
Satisfait du CFA	49,2	12	***61,2***
A l'impression de réaliser un rêve	53,8	11,1	***64,9***
TOTAL	46,7	11,9	***58,6***

Le rapport de la famille parentale à l'école et au diplôme semble également jouer en faveur, ou non, d'une poursuite d'apprentissage. Sylvie Lemaire avait déjà signalé cette tendance des parents des futurs apprentis à moins croire en l'école que les parents des futurs élèves de LP (Lemaire, 1996). Ce constat semble toujours d'actualité, en niveau V tout au moins : lorsque le père n'est pas diplômé, la volonté de poursuivre en apprentissage est nettement plus faible (49,4 %) que lorsque le père est titulaire du CEP ou du brevet (63,6 %) ou d'un autre diplôme inférieur ou égal au bac (62,5 %). La présence du diplôme dans la famille tend à encourager les enfants à en accumuler.

De même, l'expérience apprentie ne semble pas sans effet sur les projets des niveaux V. **Ceux qui auraient préféré travailler plutôt que de rentrer en entreprise, ceux qui ne sont pas satisfaits de l'entreprise et du CFA, ceux qui ont le sentiment d'être exploités et ceux qui déclarent faire toujours des heures supplémentaires sont moins nombreux à vouloir poursuivre dans le dispositif apprenti**. Par contre, les apprentis qui ont l'impression de « réaliser un rêve » sont parmi les plus nombreux (64,9 %) à vouloir le continuer.

Le projet de poursuivre en apprentissage s'inscrit donc à la croisée, d'une part, des héritages scolaires et familiaux, et, d'autre part, de l'expérience apprentie . Il se construit tout en nuances, puisque la poursuite vers un apprentissage de niveau supérieur n'est pas de même nature que celle qui conduit à un apprentissage connexe. Le choix de tenter l'aventure vers le « haut » est très lié aux capitaux scolaires hérités. **La proportion d'apprentis de niveau V qui envisagent de poursuivre à un niveau supérieur atteint des *maxima* si l'apprenti entre en apprentissage en provenance d'une troisième générale, s'il n'a pas redoublé au primaire ou au collège, s'il est titulaire du brevet, si ses parents sont diplômés**. Le « choix » de l'aventure connexe est plus fréquent si l'apprenti a redoublé au primaire et au collège, s'il n'avait aucun diplôme avant l'entrée en apprentissage ou s'il n'a pas atteint le niveau 3ème générale (tableau 22). Ceux-là, quand ils sont près à envisager une

poursuite d'apprentissage, préfèrent éviter une formation qui risque de leur renvoyer et les confronter à leurs difficultés scolaires passées.

Bien sûr, cette toile de fond qui articule projets de poursuite et caractéristiques sociales et scolaires ne suffit pas à rendre compte de la totalité de ce qui conduit un apprenti à envisager ou non une poursuite d'apprentissage. Les historiens de l'éducation ont depuis longtemps montré que **l'offre de formation avait également son poids dans le « choix » des individus** (Suteau, 1999). Marx n'avait pas dit autre chose, en affirmant contre le sens commun que l'offre fait la demande. Les apprentis de niveau V n'y échappent sans doute pas. Ainsi, **dans la forge et chaudronnerie, les soins personnels ou encore le bois et l'électricité, la proportion d'apprentis qui envisagent de poursuivre est nettement supérieure à la moyenne** (respectivement : 72,6 %, 89,3 %, 64,7 % et 64 %). Elle est par contre plus faible dans le bâtiment (54,1 %) l'agriculture (53,7 %), la peinture (47,1 %) et l'hôtellerie & restauration (46,4 %). Mais on l'a vu au chapitre 5, c'est aussi le métier qui « choisit » l'apprenti.Les effets constitutifs des projets de poursuite — secteur d'activité et profil de l'apprenti — sont sans doute fortement imbriqués.

Poursuivre, effectivement

Ces perspectives d'avenir, qui ont la limite d'une prospective construite sur des projets formulés dans la subjectivité individuelle, ne doivent pas faire oublier que **parmi les apprentis interrogés certains sont déjà en situation de poursuite d'apprentissage. Ils sont 29,1 % dans ce cas. Un chiffre assez proche de celui de la génération 1992 (27,7 %). La part des apprentis en provenance de l'apprentissage peine donc à s'amplifier, le recrutement endogène étant stable sur le long terme**. La situation paraît tendue, tout au moins si l'on rapporte cette proportion d'apprentis « poursuivant » (29,1 %) à celle des apprentis qui souhaitent poursuivre (43,7 %). L'écart de près de quinze points montre la difficulté à organiser une filière de l'apprentissage. Certes, la comparaison est ici biaisée : rien n'indique que

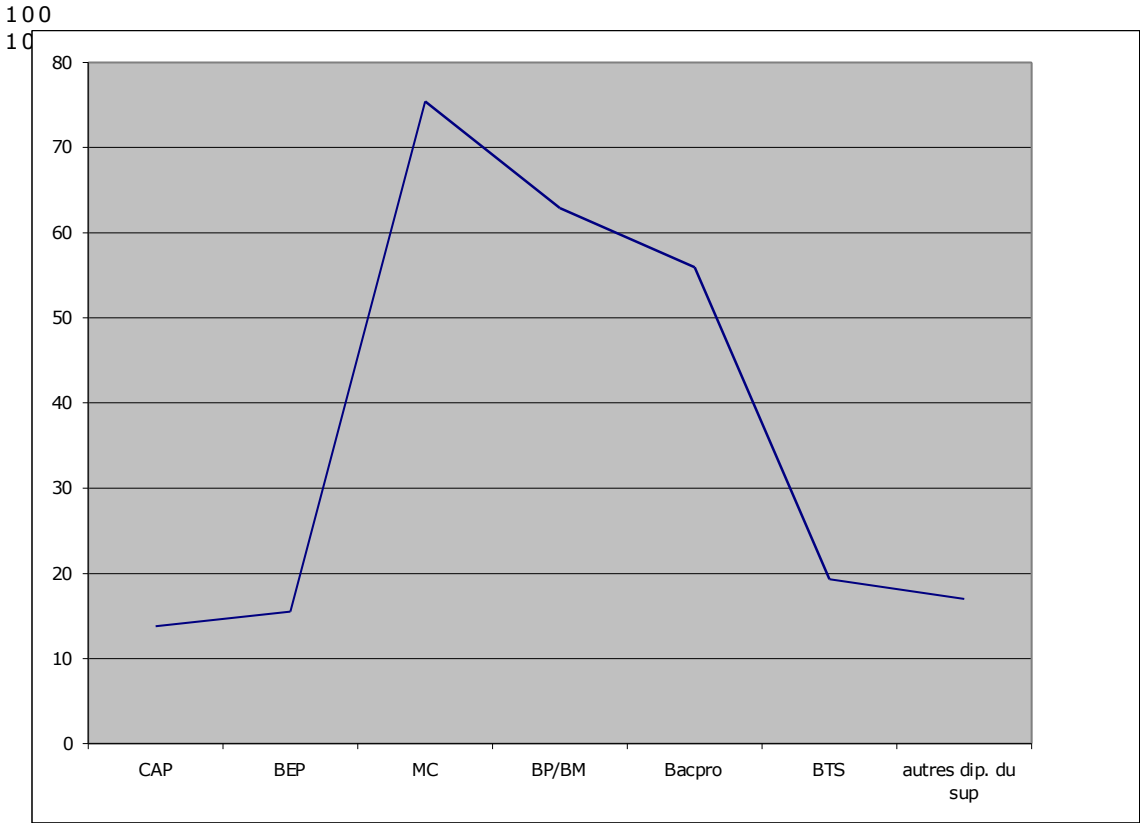
tous les apprentis qui souhaitent poursuivre vont obtenir le diplôme, condition *sine qua non* pour le faire, et rien n'indique que les apprentis qui déclarent ne pas souhaiter poursuivre ne vont pas *in fine* le faire. La comparaison se fait ici sur des générations fictives. **Mais malgré cela, elle renforce l'idée que le marché de l'apprentissage tend à saturer : l'écart entre la part des apprentis « poursuivant » et celle des apprentis qui souhaitent poursuivre, tout comme la stagnation de la proportion des apprentis qui poursuivent montrent bien une difficulté récurrente déjà identifiée lors des précédentes enquêtes** : la poursuite suppose souvent de trouver un nouveau maître d'apprentissage ; la tâche est loin d'être aisée et le taux d'échec à la poursuite d'apprentissage restera sans doute aussi élevé en 2007 qu'en 1992, notamment en niveau V (Moreau, 2003, p. 228).

C'est en mention complémentaire et au niveau IV que la part des apprentis ayant déjà fait un apprentissage est la plus forte. 75,4% des MC, 62,9 % des BP/BM et 55,9 % des Bac pro sont dans ce cas. Le résultat ne surprendra pas : il correspond à la « pression » exercée en termes de « vœux » par le niveau V.

Corrélativement, ce sont donc les marges de l'apprentissage qui recrutent le moins en son sein, dessinant ainsi une courbe en U inversé (graphique 6). En amont, au niveau V, le résultat est sans surprise : les CAP et les BEP se recrutent essentiellement au collège. En aval, le résultat est plus surprenant. **Il confirme à la fois le « plafond de verre » déjà signalé et la difficulté de l'apprentissage à fonctionner comme une filière**. Les optimistes pourront toujours souligner, à juste titre, que près d'un apprenti du supérieur sur cinq a déjà fait un apprentissage auparavant (19,3 % en BTS et 17 % pour les autres apprentis du supérieur) ; mais ces chiffres camouflent mal le « champ clos » d'une part importante de l'apprentissage du supérieur. Ainsi parmi les DUT, licences pro, DECF, ingénieurs, IUP et éducateurs qui ont déjà fait un apprentissage, 94,8 % l'ont fait dans le supérieur et seuls 4 % en Bac pro et 1,2 % en BP/BM. Autant dire que pour eux, la filière apprentissage commence au-delà du bac. Le comportement de BTS est, il est vrai, différent. Parmi les 19,3 % apprentis de BTS qui ont déjà fait un apprentissage, seuls 16,5 % l'ont fait

dans le supérieur, les autres provenant massivement d'un Bac pro par apprentissage (72,8%)[31]. **Même s'il est modeste, ce mouvement confirme la position intermédiaire occupée désormais par le BTS dans la filière apprentissage** (chapitre 4) : s'il recrute encore massivement dans le cadre scolaire, il offre quelques perspectives d'accès au supérieur aux apprentis de Bac pro.

Graphique 6 : Part des apprentis ayant déjà fait un apprentissage en fonction du diplôme, 2007, en %



On l'a signalé, par rapport à la génération 1992, la part des apprentis « poursuivant » est relativement stable (27,7 % en 1992 ; 29,1 % en 2007). Néanmoins la répartition par diplôme montre une évolution contrastée (tableau 23). Dans le supérieur, la poursuite d'apprentissage est en progrès : elle gagne 3,5 points en BTS

[31] Les autres apprentis de BTS ayant déjà fait un apprentissage l'ont fait en BP/BM (3,9 %) ou en CAP et BEP (6,8 %). Ces derniers ont dû ensuite reprendre la filière scolaire pour accéder au niveau baccalauréat.

et, malgré une mesure délicate du fait de la structure des populations comparées, les autres diplômes du supérieur paraissent en forte progression. C'est donc essentiellement l'apprentissage du supérieur qui contribue au maintien et/ou à la légère amélioration de la proportion d'apprentis ayant déjà fait un apprentissage. Par contre, à tous les autres niveaux, la tendance est à la baisse. **En mention complémentaire et en BP/BM, le mouvement est franc : les apprentis qui préparent ces diplômes ont de moins en moins souvent fait au préalable un autre apprentissage. Ce résultat est symptomatique car il affecte deux diplômes caractéristiques — pour ne pas dire monopolistique dans le cas du BP/BM — de l'apprentissage**. Il s'agit là d'une pierre qu'on pourrait ajouter au jardin de la « scolarisation de l'apprentissage salarié » décrite dans le chapitre 1 : tout indique que ces diplômes typiques de l'apprentissage échappent de plus en plus à « l'endogènie ». Certes, ils se préparent toujours sous ce statut, mais la part des apprentis qui y accèdent est fortement concurrencée par la part des jeunes en provenance du système scolaire.

En niveau V, le déclin de l'origine apprentie est moins marqué, sauf peut-être en BEP. En Bac pro, il est quasi nul, mais il s'agit là du diplôme de niveau IV qui recrute le moins, et depuis son origine, au sein des apprentis de CAP ou de BEP (tableau 23).

Tableau 23 : Proportion d'apprentis ayant déjà fait un apprentissage en fonction du diplôme, comparaison 1992, 2007, en %

	1992	2007	Ecarts en points
CAP	17,7	13,8	*-3,9*
BEP	23,4	15,5	*-7,9*
MC	92,1	75,4	*-16,7*
BP/BM	80,5	62,9	*-17,6*
Bac pro	56,5	55,9	*-0,6*
BTS	15,8	19,3	*+3,5*
Autre sup.	0,0[32]	17	*+17,0*
TOTAL	27,7	29,1	*+1,4*

[32] La génération 1992 ne comprenait à ce niveau que des DECF, 3 ingénieurs et 2 apprentis en DUT.

Les apprentis « poursuivant » présentent des caractéristiques proches des apprentis qui déclarent vouloir le faire. Un test du Khi2 effectué à ce propos le montre sans ambages et on y retrouve les critères scolaires, sociaux et d'intégration à l'entreprise aux premières loges. **Les apprentis qui ont déjà fait un apprentissage sont caractérisés par un meilleur niveau scolaire à l'entrée en apprentissage** (troisième générale, seconde ou première pour le niveau V ou IV), par le fait que leurs parents sont diplômés, même petitement, mais aussi par la forte présence de parents ou de collatéraux (frères, sœurs, cousins, cousines) qui ont déjà fait un apprentissage. On les retrouve plus volontiers parmi les enfants d'indépendants et ils estiment plus souvent qu'à leur tour « être reconnus dans l'entreprise » et « réaliser un rêve ». De plus, ils apprennent le métier souhaité, ont trouvé leur maître en moins d'un mois et, ce n'est sans doute pas neutre, les heures supplémentaires qu'ils font leur sont payées. Bon niveau scolaire, famille familière de l'apprentissage et bonne intégration dans l'entreprise et le métier, on retrouve les ingrédients identifiés chez les apprentis qui expriment la volonté de poursuivre dans l'apprentissage.

Travailler ?

Une autre alternative s'offre aux apprentis ligériens qui vont passer à la fin de l'année 2007 leur diplôme : s'inscrire sur le « vrai » marché du travail, le grand, celui des adultes.

Préalablement,certains se poseront peut-être la question d'un éventuel redoublement en cas d'échec au diplôme. Autre forme de « poursuite d'apprentissage », **le redoublement n'est pas très fréquent en apprentissage**. Dans l'enquête 2007, seuls 5,5 % des apprentis interrogés sont redoublants. Les BEP (7,7 %) et les CAP (7,3 %) sont un peu plus nombreux, mais le redoublement est rare en mention complémentaire (0,7 %) en BP/BM (2,1 %) et parmi les apprentis du supérieur (hors BTS) (0,5 %). Ce faible taux de redoublement a plusieurs raisons : la

première, mise en exergue par les suivis de cohorte, est la difficulté des apprentis qui souhaitent redoubler à trouver un (ou à rester chez leur) maître d'apprentissage (Moreau, 2003, p. 228). La seconde est liée aux apprentis eux-mêmes : tous ne sont pas prêts à redoubler en cas d'échec à l'examen. Ainsi dans l'enquête 2007, les avis sont partagés : 47,5 % des apprentis accepteraient de redoubler en cas d'échec à l'examen, mais 52,5 % ne l'envisagent pas. Cette dernière proportion atteint 72 % pour les diplômes du supérieur hors BTS et 74,8 % pour les mentions complémentaires. Il s'agit là de parcours en « bout de course ». C'est en BEP et en CAP que la proportion d'apprentis qui refuseraient de redoubler en cas d'échec à l'examen est la plus faible, mais avec respectivement 43,6 % et 51,5 % ; ces résultats indiquent néanmoins qu'à ce niveau de diplôme, premier palier de l'insertion professionnelle, on trouve encore près de la moitié des apprentis qui préfèrent affronter le marché du travail sans diplôme ou avec le seul brevet, plutôt que de redoubler. **Cette attitude, qui atteste une fois encore combien les individus ne développent pas une simple rationalité économique dans leur rapport à la formation, pose clairement la question de son coût social, puisqu'il s'agit là de jeunes qui risquent de se présenter sans qualification reconnue sur le marché du travail**.

Qu'ils aient ou non leur diplôme, les apprentis qui envisagent de chercher du travail à l'issue de leur contrat sont, on l'a déjà dit, à peu près aussi nombreux que ceux qui préfèreraient continuer en apprentissage : 49,6 %, dont 38,3 % qui envisagent de travailler dans leur spécialité, 7,8 % de travailler dans n'importe quelle branche et 3,5 % de s'engager dans l'armée. **Un peu logiquement, les apprentis qui souhaitent travailler à l'issue de leur contrat sont la face inversée de ceux qui souhaitent poursuivre en apprentissage**[33]. Ils sont nettement moins nombreux en niveau V (36,4 %) qu'en niveau IV (70 %), III (65,5 %) ou II et I (78 %). C'est en BEP et en CAP qu'ils sont les plus rares (respectivement 29,3 % et 39,2 %), mais

[33] La question autorisait les multi-réponses, mais le nombre de réponses (5385) s'écarte peu du nombre de répondants (4754), preuve que le projet des apprentis est relativement arrêté.

également en DUT (34,1 %), un résultat qui atteste que ce diplôme est en apprentissage, à l'image de la voie scolaire, un diplôme et transition (Cam, 2000). En BP/BM (75,7 %), chez les ingénieurs (93 %), les éducateurs spécialisés (70,9 %), les licences professionnelles (76,3 %) ou encore le DECF (71,4 %), la perspective du travail « normal » est bien implantée (tableau 24). **Les diplômes du supérieur confirment ainsi leur statut d'apprentissage d'insertion** (chapitre 5). De même, on retrouve parmi les scores élevés de projet d'insertion sur le marché du travail, les apprentis qui travaillaient avant d'entrer en apprentissage (68,8 %), ceux qui étaient inscrits à l'ANPE (66,1 %) ou encore les apprentis qui auraient préféré travailler plutôt que d'entrer en apprentissage (62,7 %). Liés par leur trajectoire ou leurs valeurs au « vrai » marché du travail, ils y retournent volontiers à l'issue d'un court transit par le dispositif apprenti.

De la même façon, les apprentis de niveau V qui souhaitent travailler après leur contrat sont un négatif de ceux qui envisagent de poursuivre. Leur proportion est supérieure à la moyenne (36,1 %) s'ils affichent un profil scolaire heurté : recrutement à un niveau inférieur à la troisième (49,9 %), recrutement en troisième professionnelle ou d'insertion (45 %), deux redoublements ou plus au primaire (50 %), sentiment d'être exploité (41,3 %), insatisfaction de l'entreprise (41 %) ou du CFA (41,9 %) sont les ingrédients d'un projet qui opte pour la fin de l'apprentissage à l'issue du CAP, du BEP ou de la mention complémentaire.

Le choix de faire carrière salariale dans l'armée est peu fréquent (3,5 %). Il est plus présent en CAP (5 %) et est assez caractéristique de ceux qui ont connu une vie familiale accidentée. La part des apprentis qui envisagent ce projet est de 8,3 % lorsque leur père est décédé, 7,8 % lorsque la mère est décédée ou encore de 5,5 % si les parents sont séparés ou divorcés. Elle est également supérieure à la moyenne chez les apprentis de niveau V de faible niveau scolaire et en difficultés dans leur entreprise : 6,5 % pour ceux recrutés à un niveau inférieur à la troisième, 8,1 % pour ceux qui ont redoublé deux fois au primaire, 8,2 % pour ceux qui sont insatisfaits de leur entreprise ou encore 6,5 % parmi ceux qui ont le sentiment d'être exploités.

L'engagement militaire, tout au moins son hypothèse, se formule plus volontiers parmi les apprentis les moins bien intégrés dans le dispositif, soit à cause de leur niveau scolaire, soit à cause de leur rapport à l'entreprise. La « fuite » vers un autre possible professionnel semble pour eux une voie de salut espérée face à une vie qui ne leur à fait ni cadeaux familiaux ni cadeaux scolaires.

Tableau 24 : Proportion d'apprentis qui envisagent de travailler après leur apprentissage, 2007, en %

	Travailler dans sa spécialité	*Dans n'importe quelle branche*	*S'engager dans l'armée*	*Total*
CAP	24,9	9,3	5	39,2
BEP	19,7	6,2	3,4	29,3
MC	38,7	6,7	2	47,4
Niveau V	*24,0*	*8,1*	*4,3*	*36,4*
BP/BM/BT	68,0	5,4	2,3	75,7
Bac pro	47,5	10,9	2,8	61,2
Niveau IV	*60*	*7,6*	*2,4*	*70*
BTS	58,4	7,0	2,0	67,4
DUT	26,6	3,2	4,3	34,1
Niveau III	*56,6*	*6,8*	*2,1*	*65,5*
Licence pro.	68,7	6,1	1,5	76,3
DECF	68,3	3,1	0,0	71,4
Ingénieur	77,6	15,4	0,0	93
Educateur spé.	66,7	4,2	0,0	70,9
IUP	65,5	0,0	0,0	65,5
Niveau II et I	*70,6*	*7,0*	*0,4*	*78,0*
TOTAL	38,3	7,8	3,5	49,6

L'enquête 2007 distingue, parmi ceux qui souhaitent travailler, ceux qui envisagent de le faire dans leur spécialité ou dans n'importe quelle branche (tableau 24). Cette nuance permet d'apprécier les formes d'affiliation et de désaffiliation au métier qui se construisent à l'occasion de la formation en apprentissage. *A priori*, la part de ceux qui envisagent de travailler dans n'importe quelle branche paraît minime : 7,8 %, soit moins d'un sur 10. Elle semble en retrait par rapport à l'enquête de 1995 où cette

proportion était de 13,5 %. Néanmoins, si on rapporte ces 7,8 % au sous-ensemble des apprentis qui envisagent de travailler, la signification de ce pourcentage *a priori* négligeable change : **ce sont alors 14,5 % des apprentis qui envisagent de travailler, qui sont prêts à le faire dans n'importe quelle branche, soit un sur sept**. La part de ceux qui souhaitent travailler dans leur spécialité reste très majoritaire (79,5 % près de quatre sur dix), et celle des apprentis tentés par l'aventure miliaire est alors de 6 %.

Ce simple calcul invite à s'intéresser à ces apprentis, qui bien que formés dans une spécialité, envisagent de travailler n'importe où. Qui sont ceux qui renoncent ainsi à une qualification pour trouver du travail ? En quoi se distinguent-il des autres ? Ces questions ne sont pas sans intérêt à l'aune des discours sur l'adéquation formation/emploi et sur les déficits de main-d'œuvre qui affecteraient certains secteurs. La tentation de l'échappée belle, et donc de la désaffiliation au métier appris, est sensiblement plus forte que la moyenne (7,8 %) en CAP (9,3 %) mais également en Bac pro (10,9 %). Le premier chiffre ne surprend pas outre mesure. Il peut être rapproché des projets vers l'armée (qui peuvent également être assimilés à une forme de désaffiliation au métier appris) ; d'ailleurs il semble indiquer un profil d'apprentis similaire : ce sont en effet, en niveau V, les apprentis recrutés avec un niveau inférieur à la troisième qui sont les plus prompts à envisager de travailler dans n'importe quelle branche (13,3 %), tout comme ceux qui ont redoublé deux fois ou plus au primaire (14,5 %) ou encore ceux qui sont insatisfaits de leur entreprise (13,9 %). On est là en face de jeunes en quête « d'une place » qui utilisent l'apprentissage comme apprentissage d'intégration (chapitre 5). **Plus surprenant est le score des Bac pro (10,9 %). Ces derniers, déjà titulaires d'un niveau V et donc d'une qualification reconnue dans leur secteur d'activité, se déclarent prêts, après 4 ans de formation, à le quitter. C'est à la fois surprenant et étrangement coûteux sur le plan social** . Ce constat semble révéler un problème de formation des Bac pro en apprentissage. Une étude récente sur le secteur de la mécanique décrit mieux ce processus « d'affiliation distanciée » qui affecte les Bac pro (Moreau, 2007) : ils se

sentent mal à l'aise, mal reconnus dans leur travail et sont tentés par une sortie vers des métiers de la vente, du service et vers la figure du technicien. Le titre de bachelier , premier grade universitaire, tend à leur faire refuser tout enfermement dans un secteur. C'est ainsi que dans les métiers de la mécanique, ils s'opposent aux CQP de niveau IV qui leur sont parfois proposés comme alternative au Bac pro. Les résultats de l'enquête ligérienne 2007 semblent indiquer que la question de l'identité professionnelle des Bac pro formés par apprentissage n'est pas cantonnée au secteur de la mécanique, même si on y retrouve un fort taux d'apprentis se déclarent prêts à travailler dans n'importe quelle branche (12,7 %). Elle se retrouve également dans le commerce (11,5 %), l'agriculture (10,8 %), les métiers de la viande (9,5 %) et ceux de l'hôtellerie & restauration (9,5 %)[34]. **Elle révèle l'échec d'un projet — celui de technicien d'atelier — qui devait éloigner les titulaires du Bac pro de la condition ouvrière, mais qui tend, dans les faits, à les y enfermer**.

Dans les projets des apprentis, la place de l'intégration dans l'entreprise apparaît souvent en filigrane de leur détermination et de leurs choix. Il est temps maintenant de regarder de plus près, et du point de vue des apprentis, ce qui s'y passe.

[34] Elle est par contre absente dans les soins personnels (2,3 %), le bois (3,7 %), la couverture & plomberie (5,3 %) et l'électricité (5,4 %).

8. La vie en entreprise

L'entreprise est, en.quelque sorte, « la boîte noire » des recherches sur l'apprentissage. Il est très rare en effet que les enquêtes sur les apprentis prennent appui sur l'observation des apprentis en situation de travail et/ou sur des enquêtes quantitatives ou qualitatives auprès des maîtres d'apprentissage. Monde de la production et de la productivité, l'entreprise est rarement ouverte à une investigation scientifique qui demande du temps et de la disponibilité.

C'est donc par l'intermédiaire de ce qu'en disent les apprentis qu'elle est saisie. Ce constat, *a priori* de bon sens, n'est pas sans poser des questions d'ordre épistémologique au chercheur. **La parole des apprentis sur leur entreprise et leur maître d'apprentissage est unilatérale, tout comme celle de l'entreprise et du maître d'apprentissage sur les apprentis est souvent monopolisée par les porte-parole officiels des entrepreneurs** (Chambres consulaires, représentants syndicaux, etc.). Ce chapitre n'échappera pas à ce biais. Ce sont ici les apprentis qui parlent de leur vie en entreprise. Ils n'en perçoivent bien sûr qu'une réalité subjective, la leur, que l'enquête sociographique va objectiver. Cette subjectivité vaut-elle disqualification ? Certes, non. Si elle est relative parce que subjective, elle n'en demeure pas moins une réalité perçue et vécue qu'il faut entendre comme telle. Ce que disent les apprentis de leur vie en entreprise est sans aucun doute inexact, mais

pas nécessairement faux. Entendons par là que cela témoigne des heurs et des malheurs de la vie apprentie qui ne peuvent pas être mesurés exactement, mais qui renvoient à des réalités, elles, bien objectives. Faute de dire la « vérité » , les apprentis disent une part du vrai, qui n'est en aucun cas méprisable parce que « jeune » ou « subjective ».

Quelle entreprise ?

Les conditions de recherche du maître d'apprentissage ont déjà été largement traitées au chapitre 6. C'est donc davantage à la morphologie des entreprises qui accueillent les apprentis ligériens que va se consacrer ce premier paragraphe.Quelle entreprise pour quel apprenti ? Et quel apprenti pour quelle entreprise ?

Une large majorité des apprentis ligériens est en formation en 2007 dans des entreprises de moins de 10 salariés (65,3 %) quand une minorité est accueillie dans des entités de 50 salariés et plus (12,2%). Par rapport à la génération 1992, ces chiffres sont en évolution (tableau 25). **Les petites entreprises perdent du terrain quand celles de 5 à 20 salariés ou de plus de 50 en gagnent**. Les politiques publiques visant à sortir l'apprentissage du « petit artisanat » portent leurs fruits. Ainsi la part des apprentis accueillis dans des entreprises sans salariés (autre que l'apprenti) passe de 17,2 % en 1992 à 8,4 % en 2007. Celle des entreprises ayant entre 1 et 4 salariés de 44,9 % à 33,8 %. *A contrario* la part des entreprises de 5 à 9 employés gagne 6,4 points, celle des entreprises de 10 à 19 salariés 6,5 points. A l'autre extrémité, les grandes entreprises (50 et plus) progressent de 6,1 points. Le mouvement mis en exergue par Prisca Kergoat (2002) au niveau national touche donc également l'apprentissage ligérien.

Se elle correspond à une volonté politique, cette évolution doit également à la transformation de la structure globale de l'apprentissage. Celle-ci étant tirée « vers le haut » (chapitre 1), le déclin des très petites entreprises dans l'apprentissage est peut-être en grande partie « mécanique ». En effet**, le constat fait en 1992, à savoir que**

la taille de l'entreprise est étroitement corrélée au niveau de formation de l'apprenti, est toujours vrai en 2007. Ainsi, la part des entreprises de moins de 5 salariés est-elle majoritaire en CAP (51,2 %) et en BP/BM (50,3 %). Elle est très largement supérieure à la moyenne en BEP (43 %) et en mentions complémentaires (46,4 %). Par contre elle diminue nettement en Bac pro (28,8 %) — rappelant au passage combien le niveau V de la nomenclature CEREQ n'est pas homogène — et s'effondre en BTS (19,4 %) et surtout chez les autres diplômes du supérieur (7 %). *A contrario*, la part des apprentis formés dans des entreprises de 50 salariés ou plus suit le chemin inverse : 6,9 % en CAP, 5,9 % en BEP , 5,3 % en BP/BM, mais 19 % en Bac pro, 36,1 % en BTS et 43,7 % pour les autres apprentis du supérieur. Les ingénieurs remportent la palme en la matière : 77,7 % sont formés dans des grandes entreprises (50 et plus) (tableau 25).

Tableau 25 : Répartition des apprentis en fonction du nombre de salariés dans l'entreprise 1992, 2007, en %

	Aucun	1 à 4	5 à 9	10 à 19	20 à 50	50 et +	total
1992	17,2	44,9	16,7	7,3	7,8	6,1	*100*
2007	8,4	33,8	23,1	13,8	8,6	12,2	*100*
Ecart	*-8,8*	*-11,1*	*+6,4*	*+6,5*	*+0,8*	*+6,1*	///
Garçons	6,9	30,2	23,5	15,3	10,1	14,1	*100*
Filles	11,7	414	22,4	10,8	5,5	8,3	*100*
CAP	11,1	40,1	22,4	12,4	7,1	6,9	*100*
BEP	6,7	36,3	28,8	14,3	7,9	5,9	*100*
MC	5,8	40,6	24,6	13,8	4,3	10,9	*100*
BP/BM	11,1	39,2	25,9	12,2	6,3	5,3	*100*
Bac pro	4,6	24,2	21,2	17,2	13,8	19,0	*100*
BTS	5,4	14,0	15,6	16,3	2,5	36,1	*100*
Autre sup.	0,2	6,8	13,8	17,2	18,4	43,7	*100*

Le fait d'être apprenti dans une entreprise n'ayant pas d'autres salariés est en net déclin, on l'a déjà signalé. Cette situation renvoie l'image d'un apprentissage d'autrefois. Il cumule en effet tout un ensemble de caractéristiques qui paraissent faire

écho à un état antérieur de l'apprentissage, celui d'avant 1987, pour dire vite. C'est en effet en CAP (11,1 %) et en BP/BM (11,1 %) qu'il demeure le plus fréquent, c'est-à-dire dans les diplômes « historiques » de l'apprentissage. Il est, un peu corrélativement, plus fréquent chez les apprentis entrant en apprentissage sans diplôme (9,5 %) ou avec le brevet des collèges (10,2 %). On le retrouve plus volontiers dans les zones d'emploi à dominante rurale comme le Baugeois (17,2 %), le nord Sarthe (15,8 %), l'est Vendée (15,5 %) ou encore le nord de la Mayenne (14,6 %) et donc chez les apprentis qui résident dans des communes de moins de 1000 habitants (14,1 %) ou de 1000 à 2000 habitants (10,4 %). L'offre du tissu artisanal joue à plein dans le « choix » des apprentis et les métiers y sont donc ici plus classiques : l'agriculture (22,2 %), la coiffure (23,5 %), la peinture (13,7 %) ou encore le travail des viandes (11,1 %). A l'inverse, **le fait d'être apprenti dans une grande entreprise de 50 salariés ou plus présente le visage d'un nouvel apprentissage, né au tournant des années 1990/2000**. On l'a déjà souligné, cette situation est très fréquente pour les apprentis du supérieur et donc pour ceux qui entrent en apprentissage en étant déjà titulaires du bac ou plus (30 %), chez les enfants de cadres supérieurs (21,1 %) ou intermédiaires (17,4 %), dans les zones d'emploi très urbanisées comme Saint-Nazaire (15,3 %) ou Nantes (15 %) ou encore hors région (18 %). Cette caractéristique est également plus fréquente dans les secteurs d'activité nouveaux de l'apprentissage comme les sciences, techniques et chimie (63,2 %) ou encore les métiers de l'organisation du travail (50,5 %).

Pour autant, **la taille de l'entreprise n'a aucun effet sur le rapport à l'apprentissage. On pouvait en effet penser que les petites entreprises seraient plus « humaines » pour l'apprenti, ou à l'inverse, que les grandes seraient plus « régulatrices » du point de vue des conditions de travail. Il n'en est rien**. *Small* n'est pas plus *beautiful* que *large*, et vice-versa. On ne trouve en effet guère plus d'apprentis insatisfaits de leur employeur dans les entreprises sans salariés (14,3 %) que dans celle qui en ont 50 ou plus (12,2 %). La remarque vaut d'ailleurs quelle que

soit la taille de l'entreprise. Ce n'est pas dans la démographie des entreprises que prennent racine les satisfactions ou les insatisfactions.

L'entreprise où sont formés les apprentis est très souvent à proximité du domicile de leurs parents. Dans 76,4 %, elle est située dans la même zone d'emploi. En 1995[35], cette proportion était identique (76,6 %). Elle s'observe dans les zones d'emploi les plus urbanisées comme Nantes (89,5 %), mais également en milieu plus rural comme dans l'ouest de la Vendée (89,4 %). Elle est plus fréquente pour les garçons (79,6 %) que pour les filles (69,6 %), ce qui confirme une fois encore (*cf.* chapitre 3 et 6) que l'apprentissage bénéficie davantage aux premiers qu'aux secondes.

Plus le niveau de formation s'élève, plus l'appartenance à la même zone d'emploi de l'entreprise et du domicile parental s'étiole. Le pourcentage passe de 81,2 % en niveau V, à 74,7 % en niveau IV, à 62,7 % en niveau III, pour finir à 48 % en niveau II et I.. Le fait que les diplômes du supérieur supposent des entreprises plus grandes, plus inégalement réparties sur le territoire, donne sens à cette différence. **S'élever, c'est partir plus loin**. Il est probable également que les effets d'âge jouent à ce niveau : un CAP ou un BEP de 16 ans n'a pas les mêmes moyens de transport à sa disposition qu'un apprenti bachelier ou post bachelier de 20 ans. La possession (ou non) permis de conduire et/ou l'offre de transport public interfèrent dans le territoire de recherche de l'entreprise.

Ces explications sont crédibles : 83,5 % des CAP et 78,5 % des BEP n'ont pas de permis de conduire, contre seulement 17,4 % des BP/BM, 16,4 % des Bac pro et 5,7 % des apprentis du supérieur. Suffisent-elle pour autant à rendre compte de la totalité du rapport à l'espace des apprentis que souligne le fait que le domicile des parents et l'adresse de l'entreprise soient proches ? Pas sûr. C'est tout au moins ce que laisse penser l'étude des apprentis qui font leur apprentissage dans la même commune que celle où résident leurs parents. Ils sont 23,9 % dans ce cas. Un chiffre

[35] Les données ne sont pas disponibles pour la génération 1992.

qui reste conséquent (près d'un apprenti sur quatre), même s'il est en léger retrait par rapport à l'enquête de 1995[36] (28,2 %). A ce niveau d'analyse, on retrouve bien la différence entre filles et garçons (respectivement 21,1 % et 25,2 %) ou entre les diplômes (CAP : 28,7 % ; BEP : 30,6 % ; BTS : 12 % ; autres apprentis du supérieur : 9,6 %). Néanmoins d'autres variations laissent à penser que les problèmes de transport et/ou d'âge des apprentis ne résument pas cette situation. Ainsi la part des apprentis formés dans la même commune que celle de résidence de leurs parents monte à 30,2 % si le père est au chômage ou à 34,9 % si c'est la mère. Elle est de 29,5 % si le père n'a pas de diplôme et de 25,7 % s'il s'agit d'une famille de 4 enfants ou plus. Elle atteint 28,8 % si l'apprenti entre en apprentissage avec un niveau scolaire inférieur à la troisième et 27,8 % s'il a redoublé au moins une fois au primaire. **Tout indique que la pratique de « proximité géographique » dans le « choix » de l'entreprise concerne en premier lieu les apprentis les moins dotés en capitaux sociaux et scolaires**.

Or on sait que, pour les franges les plus paupérisés des quartiers urbains (Beaud, 2002) ou des communes rurales (Renahy, 2005), le territoire est enfermant. **Partir a en effet un « coût social » que les jeunes mettent en balance avec les acquis d'une identité locale et d'un capital d'autochtonie (Retière, 2003) difficilement convertible sur un autre territoire**. Il est donc fort probable que la proximité géographique de l'entreprise formatrice et de la résidence des parents témoigne, pour les moins dotés des apprentis, d'un rapport difficile à la mobilité. Mobilité géographique, mais également mobilité professionnelle, car les deux sont liés. Il n'est pas surprenant dans ces conditions d'observer qu'un des plus fort taux de correspondance entre commune parentale et commune de l'entreprise s'observe chez les apprentis qui auraient préféré travailler (30,5 %) ou faire autre chose (28,8 %) plutôt que d'entrer en apprentissage. Ceux, justement, dont on a dit *supra* (Chapitre 4) qu'ils cherchent avant tout une « place » et qu'ils voient dans l'apprentissage avant tout une fonction d'intégration, intégration locale pourrait-on préciser.

[36] *Ibidem*.

Quelles conditions de travail ?

Les conditions de travail des apprentis ont longtemps été un thème délicat pour le chercheur. En souligner les excès, c'était être « contre » l'apprentissage (Ferry, Mons-Bourdarias, 1980, p. 28 *sq.*). Le sujet reste difficile, mais à l'heure où l'accent est mis dans beaucoup de régions sur la qualité de l'apprentissage, il est surtout indispensable.

Tableau 26 : temps de travail moyen en entreprise déclaré par les apprentis 1992, 2007

	1992	*2007*
CAP	41h34	37h13
BEP	43h53	38h05
MC	39h59	37h32
BP/BM/BT	40h52	37h06
Bac pro	41h31	37h34
BTS	41h18	37h04
Autres apprentis du sup.	///	38h20
DUT	///	*36h38*
Licence pro.	///	*37h48*
DECF	///	*38h14*
Ingénieur	///	*40h15*
Educateur spé.	///	*36h12*
IUP	///	*37h20*
Ensemble	41h40	37h50

Les premiers résultats indiquent une amélioration sensible des conditions de travail des apprentis. Ainsi la durée hebdomadaire moyenne de travail en entreprise indiquée par les apprentis passe de 41h40 pour la génération 1992 à 37h30 pour la génération 2007 (tableau 26). Il est vrai que la loi sur les 35 heures sépare ces deux observations. Elle s'applique aux apprentis, même si dans les faits leur moyenne est supérieure à la loi. Ainsi **52,1 % des apprentis déclarent plus de 35h par semaine et 21,9 % plus de 40 heures. Néanmoins la pente est là : le temps de**

travail des apprentis en entreprise a globalement diminué. D'autres indices vont dans le sens d'une atténuation des difficiles conditions de travail des apprentis, lorsqu'on compare l'enquête 1995, cette fois-ci, à celle de 2007 : la part des apprentis qui déclarent être débordés lorsqu'ils sont dans l'entreprise passe de 81,1% à 72,3 % et celle de ceux qui ont le sentiment d'être exploités de 39,2 % à 25,3 %. De même, ils sont plus nombreux à déclarer s'amuser en entreprise (65,4 % contre 43,2 % en 1995) ou à avoir le sentiment d'être utile (88,3 % contre 85,7 %).

Néanmoins sous d'autres aspects, les conditions de travail des apprentis se sont durcies. Les apprentis sont ainsi moins nombreux qu'en 1992 à ne jamais embaucher avant 7 heures du matin (75,9 % contre 89,4 % en 1992), à ne jamais travailler après 20 heures (78,4 % contre 88,2%) ou encore à ne jamais faire de journée continue (58,1 % contre 92 %).

La tendance baissière du temps de travail en entreprise s'observe pour tous les diplômes, tout au moins lorsque la comparaison est possible. La loi des 35h a bien de ce point de vue entraîné un mouvement structurel qui affecte durablement le temps de travail apprenti, et, corrélativement, qui renforce l'hypothèse de la « scolarisation » de l'apprentissage (chapitre 1). Néanmoins les hiérarchies préalables persistent à l'instar de celle qui distingue CAP et BEP (du fait des BEP hôtellerie & restauration notamment), ou encore de celle qui oppose BP/BM et Bac pro. **Plus nouveau est le constat concernant les apprentis du supérieur, autres que BTS : c'est ici que la durée hebdomadaire moyenne déclarée est la plus élevée, avec 38h20**. Ce résultat est dû au score du DECF (38h14), mais surtout à celui des apprentis ingénieurs qui, avec 40h15 hebdomadaire, fonctionne comme sous l'ancien régime… En fait, le volume horaire réalisé par les apprentis du supérieur, et particulièrement par les ingénieurs, est sans doute d'une nature différente. Si les heures des niveaux V et IV relève du champ de la productivité, et donc des classiques heures supplémentaires, celles qui s'imposent aux ingénieurs, et dans une moindre mesure aux DECF, renvoient sans aucun doute à l'incorporation d'un *habitus* de cadre**. Ici, il**

ne s'agit pas tant de faire faire des heures en plus, que de faire intérioriser par l'apprenti que ses futures responsabilités seront celles de quelqu'un qui ne compte pas ses heures. Formation professionnelle et socialisation à un statut social vont alors étroitement de pair.

Tout n'est pour autant pas rose dans cette amélioration tendancielle du volume de travail des apprentis. 37 heures ne sont pas 35. Cette différence indique **la persistance du recours aux heures supplémentaires dans l'apprentissage**. En soi, la pratique n'est pas illégale, mais s'agissant de jeunes en formation, et parfois de jeunes mineurs, elle interroge. Est-ce à cet âge et sous ce statut, qui reste un statut d'apprenant, que doit s'imposer la pratique des heures supplémentaires ? Et surtout, qu'advient-ils de ses heures faites en plus de la durée légale ? Le questionnaire 2007 avait choisi, contrairement aux précédents, de faire le point de façon plus précise sur ces questions.

30,9 % des apprentis déclarent ne pas faire d'heures supplémentaires (ou rarement). Ils sont aussi nombreux à déclarer en faire quelques-unes par mois (30,8 %). Un quart en font toutes les semaines (25,4 %) et 12,9 % tous les jours (tableau 27). Les filles sont moins affectées que les garçons par les heures supplémentaires : elles ne sont que 9,9 % à en faire tous les jours (14,3 % pour les garçons) et sont plus d'un tiers (34 %) à n'en faire jamais ou très rarement (29,4 % pour les garçons). Voilà enfin un point à propos duquel l'apprentissage leur est plutôt bénéfique…

On retrouve logiquement dans la pratique des heures supplémentaires la hiérarchie des diplômes correspondant aux volumes horaires hebdomadaires déclarés, preuve que les réponses des apprentis au questionnaire sont relativement cohérentes. Ainsi, **la part des apprentis qui déclarent faire tous les jours des heures supplémentaires est de 25 % lorsqu'ils préparent un diplôme de niveau II ou I. Elle atteint 33,6 % pour les apprentis ingénieurs**. Elle n'est que de 13,4 % en niveau V (12,4 % en CAP ; 15,2 % en BEP) et 10,9 % en niveau IV (9,8 % en BP/BM et 13 % en Bac pro). Si l'on prend l'autre extrémité, les apprentis qui

déclarent ne jamais (ou rarement) faire des heures supplémentaires, la hiérarchie est inverse (tableau 27) : 32,1 % au niveau V, 30,3 % au niveau IV, mais seulement 17,1 % pour les apprentis de niveau II et I, avec une fois encore des ingénieurs très en retrait (6,8 %).

Tableau 27 : Proportion d'apprentis qui déclarent faire des heures supplémentaires 2007, en %

	Jamais ou rarement	*Quelques heures par mois*	*Quelques heures par semaine*	*Tous les jours*	*Total*
CAP	33,8	29,0	24,8	12,4	100
BEP	31,2	28,8	24,9	15,2	100
MC	21,9	43,1	21,2	13,9	100
Niveau V	*32,1*	*29,9*	*24,6*	*13,4*	*100*
BP/BM/BT	27,4	35,2	27,6	9,8	100
Bac pro	34,8	29,6	22,6	13,0	100
Niveau IV	*30,3*	*33,0*	*25,7*	*10,9*	*100*
BTS	29,2	31,8	27,0	12,0	100
DUT	23,7	39,5	30,3	6,6	100
Niveau III	*28,9*	*32,1*	*27,2*	*11,8*	*100*
Licence pro.	26,7	28,3	25,0	20,0	100
DECF	17,1	25,7	32,2	25,0	100
Ingénieur	6,8	19,2	40,4	33,6	100
Educateur spé.	28,6	52,4	9,5	9,5	100
IUP	12,5	16,7	45,8	25,0	100
Niveau II et I	*17,1*	*25,6*	*32,1*	*25,2*	*100*
TOTAL	30,9	30,8	25,4	12,9	100
Garçons	29,4	29,6	26,7	14,3	100
Filles	34,0	33,5	22,6	9,9	100

Le secteur d'activité où les heures supplémentaires sont les plus fréquentes est, on n'en sera pas surpris, l'hôtellerie & restauration (27,3 % des apprentis déclarent y faire des heures supplémentaires tous les jours). Il est suivi par l'agriculture (22,8 %), le traitement de l'information (19,5 %), les finances et la comptabilité (16,7 %) ou encore les métiers de la viande (17 %). A l'opposé, des secteurs « vertueux » se distinguent par une plus grande rareté des apprentis qui

déclarent faire des heures supplémentaires tous les jours. C'est le cas de la couverture (7,3 %), de l'électricité (7,6 %), du secrétariat (7,1 %), des soins personnels (7,9 %) ou encore de la pharmacie (7,9 %).

L'enquête conduite auprès des apprentis de la génération 1992 montrait l'effet cumulatif de la question des heures de travail : horaires lourds allaient souvent de pair avec horaires décalés (Moreau, 2003 , p. 218). C'est toujours le cas aujourd'hui malgré la baisse globale du volume horaire par les apprentis. Ainsi, les apprentis qui travaillent toujours ou souvent après 20 heures sont respectivement 31,2 % et 29,3 % à faire des heures supplémentaires tous les jours. Ceux qui ne travaillent jamais (ou rarement) après cette heure ne sont que 8,7 %. Le même constat, un peu moins intense, s'observe pour le travail avant 7 heures, avec des proportions respectives de 16,7 %, 22 % et 11,3 %. La pente est identique pour le travail le week-end. 21,8 % des apprentis qui déclarent travailler toujours le dimanche et 25,9 % de ceux qui le font souvent font des heures supplémentaires tous les jours, contre 10,5 % de ceux qui ne sont jamais (ou rarement) à l'entreprise le jour dominical. Pour les jours fériés, les proportions respectives sont de 23,7 %, 19,7 % et 9,9 %. **Horaires décalés et horaires surchargés forment donc bien un tout. De ce point de vue, la situation est durable**. **Or, elle contribue à forger un rapport négatif à l'entreprise et à l'apprentissage** (tableau 28).

En effet, faire tous les jours des heures supplémentaires est nettement associé avec le fait d'être souvent débordé dans l'entreprise, d'être fatigué en fin de journée, de n'être pas satisfait de l'entreprise et avec le sentiment d'être exploité. Ce dernier point étant particulièrement fort : 44,6 % des apprentis qui font des heures supplémentaires tous les jours ont ce sentiment ; ils ne sont que 18,9 % s'ils n'en font jamais (ou rarement). **Travailler plus, c'est donc aimer moins**. Or dans un contexte de formation qu'est l'apprentissage, une mauvaise relation à l'entreprise n'est pas nécessairement le gage d'une bonne professionnalisation. Cette situation peut aussi avoir des effets sur la santé des apprentis, puisque ceux qui font des heures

supplémentaires tous les jours sont beaucoup plus nombreux (66,4 %) que ceux qui n'en font jamais (39,3 %) à déclarer ne pas aller voir un médecin faute de temps. Ici, **le risque est double : les heures supplémentaires contribuent à accumuler la fatigue dans un corps moins soumis, faute de temps, à l'expertise médicale**.

Tableau 28 : Corrélation entre heures supplémentaires et vie apprentie 2007, en %

	Etre débordé dans l'entreprise	*Etre fatigué en fin de journée*	*Sentiment d'être exploité*	*N'est pas satisfait de l'entreprise*	*Ne pas voir un médecin faute de tps*
Jamais ou rarement	64,0*	88,0	18,9	13,8	39,3
Quelques heures par mois	73,8	91,7	24,1	10,7	51,1
Quelques heures par sem.	74,5	92,9	24,8	12,0	54,2
Tous les jours	**84,0**	**95,3**	**44,6**	**22,5**	**66,4**
Ensemble	*72,2*	*91,3*	*25,3*	*13,5*	*50,2*

* lire ainsi : 64% des apprentis qui déclarent ne faire jamais ou rarement des heures supplémentaires se déclarent être souvent débordé dans l'entreprise.

Qu'advient-il de ces heures supplémentaires ? Dans la moitié des cas (49,1 %) les apprentis déclarent qu'elles donnent lieu à récupération. Dans un quart des situations, elles sont payées (24,6 %) et dans un autre quart (26,3 %), elles ne sont ni payées ni récupérées, bien que dues.

Tableau 29 : Devenir des heures supplémentaires 2007, en %

	Ni payées ni récupérées	*Les heures sont payées*	*Les heures sont récupérées*	*Total*
Jamais ou rarement	21,0	21,4	57,6	*100*
Quelques heures par mois	22,1	24,8	53,1	*100*
Quelques heures par semaine	25,5	28,7	45,7	*100*
Tous les jours	**47,9**	**22,3**	**29,8**	***100***
Ensemble	*26,3*	*24,6*	*49,1*	*100*

Néanmoins **cette distribution révèle une loi implicite : plus l'apprenti fait des heures supplémentaires, plus souvent elles ne sont ni payées ni récupérées**

(tableau 29). A l'inverse, moins il en fait, plus elles sont payées ou récupérées. Ainsi, près de la moitié (47,9 %) des apprentis qui font des heures supplémentaires tous les jours déclarent qu'elles ne sont ni payées ni récupérées, alors que cette proportion n'est que de 21 % pour ceux qui en font jamais ou rarement. *A contrario*, lorsque ces derniers en font, elles sont payées dans 21,4 % des cas ou récupérées dans plus de la moitié de cas (57,6 %). Pour les apprentis qui en font tous les jours, ces pourcentages sont respectivement de 22,3 % et de 29,8 %. L'effet cumulatif des mauvaises conditions de travail joue donc à plein. Les apprentis qui font le plus d'heures hebdomadaires sont ceux qui font souvent, voire tous les jours, des heures supplémentaires, souvent avec des horaires décalés le soir, le matin, le dimanche et les jours fériés, mais sont également ceux qui font le plus souvent des heures supplémentaires gratuites, *id est* ni payées ni récupérées**. L'apprentissage conserve aujourd'hui encore des « poches » importantes où la réglementation du travail s'incline face à la culture des métiers et/ou la mauvaise foi des employeurs**. Il était intéressant de mieux identifier ce qui caractérisait ces trois manières de gérer les heures supplémentaires des apprentis : les récupérer, les payer ou ne faire ni l'un ni l'autre.

Pour ce faire, le recours au test du Khi2 a été mobilisé. Il permet d'établir les corrélations statistiques fortes et caractéristiques qui existent entre les différentes façons de « gérer » les heures supplémentaires et d'autres critères sociaux. Les principaux résultats sont présentés dans le tableau 30.

La comparaison est sans ambages. La façon dont sont « gérées » les heures supplémentaires va de pair avec tout un fonctionnement et des représentations de l'apprentissage.

La première opposition concerne les heures payées ou récupérées. Dans les deux cas, il s'agit d'apprentis qui ne font pas beaucoup d'heures supplémentaires, au pire quelques-unes par semaine. Mais la gestion de cette situation est sexuée. Dans un cas, elles sont payées, comme dans les secteurs masculins de l'artisanat « historique » du bâtiment (au sens large) ou des métiers du pain et de la viande, secteurs où l'on

travaille parfois tôt ou le dimanche, mais sans excès. Ici, les apprentis, plutôt de niveau V, ont plus souvent qu'à leur tour trouvé leur maître par relation. Il est possible que le poids de ce capital d'autochtonie (chapitre 6) interfère dans la gestion des heures supplémentaires, en rendant plus coûteux, socialement, les abus.

Tableau 30 : Principales caractéristiques associées aux différents traitements des heures supplémentaires, 2007, test du khi2

Ni payées ni récupérées	*Payées*	*Récupérées*
-métiers du cheval, mécanique, finance, comptabilité, banque, hôtellerie, restauration, métiers de l'organisation du travail	-métiers de la boulangerie, de la pâtisserie, des viandes, bois, maçonnerie, bâtiment, électricité, couverture, peinture	- métiers de l'horticulture, des soins personnels, de la santé, du commerce, fleuriste
-DECF, ingénieur, BEP, MC	-masculin, CAP, niveau V	- féminin, CAP, niveau IV, BP/BM
-faire des heures supplémentaires tous les jours -travailler souvent ou tous les jours après 20h, les jours fériés, le dimanche -sentiment d'exploitation	- faire quelques heures supplémentaires par semaine - travailler de temps en temps avant 7h, les jours fériés et le dimanche - pas le sentiment d'être exploité	- faire des heures supplémentaires jamais, rarement ou quelques-unes par mois -ne jamais travailler avant 7h, après 20h ou les jours fériés
-ne pas être reconnu dans l'entreprise -être débordé -ne pas s'amuser en entreprise -ne pas réaliser un rêve -pas satisfait de l'entreprise	- apprenti chez ses parents - a trouvé le maître d'apprentissage par relation ou par la famille - est reconnu dans l'entreprise - satisfait de l'entreprise	- ne pas être débordé dans l'entreprise - ne pas avoir le sentiment d'être exploité - satisfait de l'entreprise
-ne pas envisager de redoubler -ne pas consulter un médecin faute de temps	-continuer en apprentissage connexe ou travailler	- redoublement en cas d'échec - continuer vers un apprentissage de niveau supérieur

L'autre versant, celui de la récupération des heures supplémentaires, est féminin. Les « heures sup » sont plus rares dans ces secteurs qui pourtant concentrent les services à la personne (coiffure, pharmacie, commerce). Il est possible que la récupération renvoie à la périodicité de ces activités qui permet ce mécanisme : il y a toujours plus de monde dans les salons de coiffure le vendredi ou le samedi que le mardi ou le jeudi. Ici les horaires sont peu décalés, les jours fériés rares et l'apprenti n'a pas le sentiment d'être débordé sur son lieu de travail. Il [elle] fait d'ailleurs preuve d'une bonne volonté formatrice en envisageant la poursuite d'apprentissage et le redoublement en cas d'échec à l'examen.

Heures supplémentaires payées ou récupérées ont en commun d'être corrélées à une satisfaction des apprentis vis à vis de l'entreprise formatrice. C'est un des points qui les oppose à l'autre profil, **celui du monde des heures ni payées ni récupérées. Ici se cumule du mécontentement** : sentiment d'être exploité, refus de redoubler en cas d'échec à l'examen, sentiment de ne pas être reconnu dans l'entreprise, de ne pas s'y amuser. Ce « marasme » est la conjonction d'heures supplémentaires non payées ni récupérées, nombreuses, avec des horaires décalés, le soir, le dimanche ou les jours fériés. Les apprentis qui vivent cette situation sont à la fois au niveau V et dans le supérieur. On les retrouve dans les secteurs de l'hôtellerie, de la restauration, de la finance, de la banque, de la mécanique ou encore des métiers de l'organisation du travail (management). **Cet apprentissage « malheureux » ne peut pas être considéré comme le seul fait d'entreprises atypiques, tant il se concentre dans certains secteurs et tant il concentre les mécontentements et les insatisfactions, au point de risquer de mettre en péril la santé des apprentis. Ce sont ceux-là qui déclarent plus souvent qu'à leur tour ne pas consulter un médecin faute de temps**.

La santé au travail

La santé au travail est un aspect des conditions de vie des apprentis, longtemps négligée par la recherche : les précédents questionnaires étaient silencieux sur ce thème, comme si, parce que jeunes, les apprentis n'étaient pas soumis à cette problématique. Les corrélations établies *supra* entre mauvaises conditions de formation des apprentis et rapport distancié à la santé montrent bien que la question n'est pas vaine.

Le questionnaire 2007 abordait ce thème à travers une série de 6 questions relatives à la gène occasionnées par le bruit, la température, la fumée et les odeurs, les poussières, le manque d'aération et les produits utilisés. **C'est la température qui dérange le plus les apprentis dans leur travail** : 36,5 % d'entre eux se déclarent particulièrement gênés par elle. **Viennent ensuite les poussières (26,9 %) et le bruit (20,6 %).** Les gênes occasionnées par les produits utilisés (18,4 %), la fumée et les odeurs (16,3 %) et le manque d'aération (12,6 %), sans être négligeable, sont moins souvent citées.

En matière de santé au travail, l'apprentissage n'échappe pas aux inégalités observées dans le monde du travail. Les apprentis de niveau II et I sont très nettement préservés. Ainsi, la gêne occasionnée par la température n'affecte que 19,3 % des apprentis de niveau II et I quand elle touche 37,3 % des niveaux V et 37,8 % des niveaux IV (43,5 % en Bac pro) ; de même, seuls 8,1 % des apprentis de niveau supérieur au BTS se plaignent des poussières quand ce sont 27,5 % des niveaux V et 29,9 % des niveaux IV qui le font ; même remarque pour les produits utilisés avec des proportions respectives de 3,1 %, 19 % et 20,5 %. On pourrait multiplier les exemples qui attestent de la moindre exposition aux nuisances des apprentis du supérieur (tableau 31). Cette tendance, même si elle est nuancée du fait des résultats un peu divergents des ingénieurs et des licences professionnelles, renvoie directement aux inégalités d'espérance de vie entre milieux sociaux observées dans la société, et dont on sait qu'elles sont, en grande partie, liées aux conditions de travail. Il s'agit donc là de quelque chose qui se construit tôt, dès la période de formation professionnelle.

Dans la même logique, **la gêne occasionnée par les conditions de travail affecte sensiblement moins les filles que les garçons** (tableau 31). Par exemple la proportion d'apprenties qui se plaignent des poussières est de 16 % quand celle des apprentis est du double (31,9 %). La différence est du même ordre pour le bruit (12,8 % pour les apprenties, 24,3 % pour les apprentis).Il n'y a que pour la gêne occasionnée par les produits utilisés que cette hiérarchie s'inverse, avec respectivement 20,3 % et 17,5 %. C'est qu'en plus du niveau de formation et de l'appartenance de sexe, la contrainte des nuisances au travail est caractérisée par un « effet de métier ».

Tableau 31 : La santé au travail, en fonction du niveau de formation
2007, en %

	Gêné par les températures	*Gêné par les poussières*	*Gêné par le bruit*	*Gêné par les produits*	*Gêné par fumée/odeurs*	*Manque d'aération*
Ensemble	*36,5*	*26,9*	*20,6*	*18,4*	*16,3*	*12,6*
CAP	36,8	28,8	19,4	20,3	16,0	13,0
BEP	38,0	26,1	17,6	15,1	14,8	11,8
MC	38,0	21,2	26,3	27,2	27,7	22,6
Niveau V	*37,3*	*27,5*	*19,3*	*19,0*	*16,2*	*13,2*
BP/BM/BT	34,5	31,1	21,7	21,2	16,2	13,5
Bac pro	43,5	28,1	22,1	19,0	20,8	11,8
Niveau IV	*37,8*	*29,9*	*21,9*	*20,5*	*18,3*	*12,9*
BTS	34,3	21,8	26,0	14,5	14,7	10,7
DUT	19,3	13,0	20,8	9,1	6,5	5,2
Niveau III	*33,6*	*21,4*	*25,7*	*14,2*	*14,3*	*10,4*
Licence pro.	29,8	9,9	17,4	1,7	8,3	13,2
DECF	14,5	3,9	6,6	0,0	7,2	2,6
Ingénieur	19,0	12,8	25,2	10,1	15,0	9,5
Educ. spé.	4,8	0,0	28,6	0,0	4,8	0,0
IUP	20,8	12,5	8,3	0,0	12,5	12,5
Niveau II et I	*19,3*	*8,1*	*15,5*	*3,1*	*9,7*	*7,5*
Garçons	38,1	31,9	24,3	17,5	17,2	12,7
Filles	33,0	16,0	12,8	20,3	14,4	12,4

En effet, suivant les métiers ou les secteurs d'activité les gênes ressenties par les apprentis diffèrent. C'est ainsi que s'explique le cas singulier de la gêne occasionnée par les produits où la proportion de filles dépasse celle de garçons.Ici les centrations d'apprentis « gênés » se trouvent dans des secteurs féminins comme les soins personnels (38,1 %) ou relativement mixtes comme la physique/chimie (40,1 %) ou la photographie (40,1 %). **Certains secteurs sont particulièrement marqués par les nuisances et cumuls les plaintes des apprentis**. Il en va ainsi de la forge & chaudronnerie qui affiche des taux supérieurs à la moyenne en matière de bruit (48,2 %), de poussières (47,5 %), de température (45,8 %), de produits utilisés (28,6 %), de fumées et d'odeurs (26,4 %) et de manque d'aération (24,4 %). Le secteur de la couverture et plomberie cumule le bruit (30,7 %), les poussières (48,6 %) et la température (48 %). La peinture associe la gêne occasionnée par les produits utilisés (34,8 %) et les poussières (59 %). Les métiers du bâtiment et de la construction se signalent en matière de température (48,7 %), de poussières (48,4 %) et de bruit (28,6 %) ; ceux de l'électricité à propos des températures (45,9 %), des poussières (54,3 %), du bruit (40,2 %) et du manque d'aération (22,7 %) (tableau 32).

Tableau 32 : La santé au travail, en fonction des secteurs d'activités
2007, en % (principales surreprésentations)

Gêné par les températures (36,5 %)	Mécanique (45,9) ; bâtiment (48,7%) couverture & plomb. (48,0) ; électricité (45,9) ; forte & chaud. (45,8) ; commerce (41)
Gêné par les poussières (26,9 %)	Peinture (59,0) ; électricité (54,3) ; bois (53,8) ; couv & plomb (48,6) ; bâtiment (48,4), forge et chaud. (47,5) ; génie civil et TP (31,0) ; agriculture (29,9)
Gêné par le bruit (20,6 %)	Forge & chaud. (48,2) ; électricité (40,2) ; bois (35,7) ; génie civil et TP (31,0) ; bâtiment (28,6)
Gêné par les produits utilisés (18,4 %)	Photographie (40,1) ; soins personnel (38,1) ; physique/chimie (37,2) ; peinture (34,8) ; forge et chaud. (28,3)
Gêné par la fumée et les odeurs (16,3 %)	Physique/chimie (41,9) ; hôtellerie & restauration (35,4) ; forge et chaud. (26,4) ; mécanique (26,1) ; génie civil et TP (24,8).
Gêné par le manque d'aération (12,6 %)	Photographie (36,1) ; forge & chaud. (24,4) ; peinture (22,5) ; électricité (22,7) ; soins personnels (20,3)

Il serait tentant de « naturaliser » ces résultats en les renvoyant aux spécificités des métiers et des secteurs d'activités. Il est vrai que le travail des métaux dans la forge et la chaudronnerie est bruyant. Mais, **les résultats montrent que pour un même métier ou un même secteur d'activité, il existe à la fois des apprentis « gênés » et des apprentis qui ne déclarent pas comme tel**. On pourrait arguer d'un « seuil d'intériorisation » plus ou moins développé suivant les apprentis, mais ce serait oublier les travaux faits en matière de santé au travail qui montrent par exemple le lien direct entre conditions de travail et problème de santé (Daubas-Letourneux, 2000 ; Thébaud-Mony ; Frigul, 2002 ; Thébaud-Mony, 2008). **Ce sont les conditions d'équipement des entreprises et le statut des salariés qui font ou défont la santé au travail**. L'enquête ne permet malheureusement pas d'identifier autrement que ce qui vient d'être fait les entreprises où la gêne des apprentis est la plus fréquente. La taille de l'entreprise, par exemple, ne joue qu'à la marge en matière de nuisances, sauf pour le bruit où elle affiche une belle hiérarchie des nuisances sonores : faibles dans les petites entreprises (11,6 % pour les entreprises sans salarié, 14,5 % pour celles de 1 à 4 salariés), forte pour les grandes entreprises (33,3 % pour les entreprises de plus de 100 salariés).

Tableau 33 : La santé au travail : le cumul des nuisances
2007, en %

Gêné par :	*températures*	*poussières*	*le bruit*	*produits ut.*	*fumée/od.*	*aération*
les températures	/////	38,1	31,3	26,6	24,5	20,9
les poussières	51,7*	/////	41,7	34,2	31,2	27,2
le bruit	54,4	53,9	/////	36,1	34,4	25,3
les prod. utilisés	52,7	49,7	41,7	/////	43,7	32,8
la fumée/od.	54,6	51,2	43,7	49,5	/////	34,6
Manque d'aération	60,1	57,6	41,2	47,8	44,6	/////
Ensemble	*36,5*	*26,9*	*20,6*	*18,4*	*16,3*	*12,6*

Lire ainsi : 51,7 % des apprentis gênés par les poussières le sont aussi par les températures.

L'hypothèse selon laquelle les gênes au travail ne sont pas tant le fait de spécificités d'activité que d'entreprises spécifiques est renforcée par **le constat d'un cumul des nuisances**.Ainsi, 54,4 % des apprentis qui se déclarent gênés par le bruit le sont aussi par la température (ils ne sont que 36,5 % pour l'ensemble des apprentis) ; de même 53,9 % des apprentis qui subissent des nuisances sonores sont gênés par les poussières (26,9 % pour l'ensemble des apprentis) ; etc. (tableau 33). **Certains apprentis, dans certaines entreprises, sont bien surexposés aux nuisances**.

Outre les probables conséquences pour leur santé, cette situation n'est pas sans effet sur leur rapport à la formation.Ainsi **lorsque les apprentis sont gênés par des nuisances, le niveau d'insatisfaction vis-à-vis de l'entreprise s'élève, tout comme le sentiment d'être exploité**. Par exemple, 47 % des apprentis qui sont insatisfaits de leur entreprise se déclarent gênés par les températures, 34,4 % gênés par les poussières, 28,8 % par les produits utilisés, etc. De même, 47,8 % des apprentis qui ont le sentiment d'être exploités subissent des nuisances de température, 33,6 % de poussières, 26,6 % de bruit, 25,5 % de produits utilisés, etc.

Les corrélations sont indiscutables : **nuisances, mauvaises conditions de travail et horaires surchargés vont de pair avec l'insatisfaction vis-à-vis de la formation**. La réussite en apprentissage est indissociable des conditions de sa réalisation.

9. Le travail à-côté

En sociologie, parler du « travail à-côté », c'est faire référence à un classique de la discipline : l'ouvrage ethnographique de Florence Weber, publié en 1989, qui relatait ce que font les ouvriers d'une petite cité industrielle du nord de la France quand ils ne sont pas à l'usine. Bricolage, jardinage, sortie, vie associative, loisirs, etc. étaient au rendez-vous. Bien sûr, vu leur âge, les apprentis ligériens ne sont pas dans une situation similaire aux ouvriers, souvent installés dans une vie familiale ; mais ils ont, eux aussi, un à-côté du travail lié à leur statut juvénile. Jeunes parmi les jeunes, ils disposent à la fois de temps (le hors travail) et d'argent (leur salaire, même petit) pour développer une « vie privé juvénile » (Dubet, 1991) et « faire leur jeunesse » (Hongrois, 1988).

Habitées plus souvent qu'à leur tour par les préoccupations de morphologie sociale, d'accès au diplôme et d'insertion professionnelle, les enquêtes sur les apprentis négligent souvent cet aspect de la vie apprentie. L'enquête ethnographique conduite par Laurent Riot dans 3 CFA ligériens (2008) montre pourtant combien les « problématiques juvéniles » comme les incivilités, la violence, la consommation d'alcool ou de stupéfiants, les grossesses précoces, etc. interfèrent dans la formation des apprentis et la vie du CFA. Mieux connaître les apprentis en dehors du dispositif apprenti peut donc contribuer à mieux intervenir à l'intérieur de celui-ci.

L'enquête conduite auprès des apprentis ligériens en 2007 rend compte de plusieurs aspects de leur vie hors travail : l'engagement associatif, les activités sportives, ou encore la sociabilité de loisirs ou culturelle. Autant d'aspects qui indiquent combien la formation des apprentis ne doit pas se résumer au versant professionnel : celle-ci va de pair avec une éducation populaire. En la matière, la démarche des « Pass culture jeune » du Conseil Régional était intéressante à observer.

L'engagement associatif

L'adhésion à une association n'est pas facile à mesurer avec exactitude. Il arrive qu'un individu n'associe pas son adhésion à un organisme (parents d'élèves, mutuelle, club sportif, etc) comme étant une adhésion associative. Ainsi, dans l'enquête 2007, 26 % des apprentis titulaires d'une licence sportive ne se déclarent pas membres d'une association. Tous ne le sont peut-être pas, mais ces chiffres indiquent que les résultats présentés ici saisissent autant la représentation associative que sa réalité.

A peine un apprenti sur cinq (18,2 %) déclare faire partie d'une association. Comparée aux taux nationaux, cette proportion est faible. L'INSEE indique un taux de 45 % pour l'ensemble des français de plus de 15 ans (INSEE, 2003) . Certes, il existe en matière d'adhésion aux associations des effets d'âge : la jeunesse étant sur ce point en retrait. Mais même en intégrant, approximativement[37], ce critère, le score des apprentis reste en deçà : dans l'enquête nationale de l'INSEE, le taux d'adhésion des 16-29 ans est de 37 %, soit presque deux fois plus que celui des apprentis.

Conformément aux différences de genre observées au niveau national**, les filles apprenties adhérent moins que les garçons**. L'amplitude est de 8 points (tableau 34). De même, le niveau de formation présente une hiérarchie très explicite : le taux d'adhésion à une association passe de 14,4 % en niveau V, à 20,2 % en niveau IV ; il atteint 29,7 % en niveau III et 31 % pour les autres apprentis du supérieur. Cette

[37] Les classes d'âge de l'INSEE ne correspondent pas aux bornes d'âges de l'apprentissage.

tendance est conforme au niveau national[38] et s'observe au niveau fin des diplômes : 12,7 % en CAP, 16,6 % en mention complémentaire, 17,7 % en BEP, mais 29,9 % en BTS, 34,5 % chez les ingénieurs et 42,9 % pour les éducateurs (tableau 34).

Tableau 34 : Proportion d'apprentis qui déclarent faire adhérer à une association 2007, en %

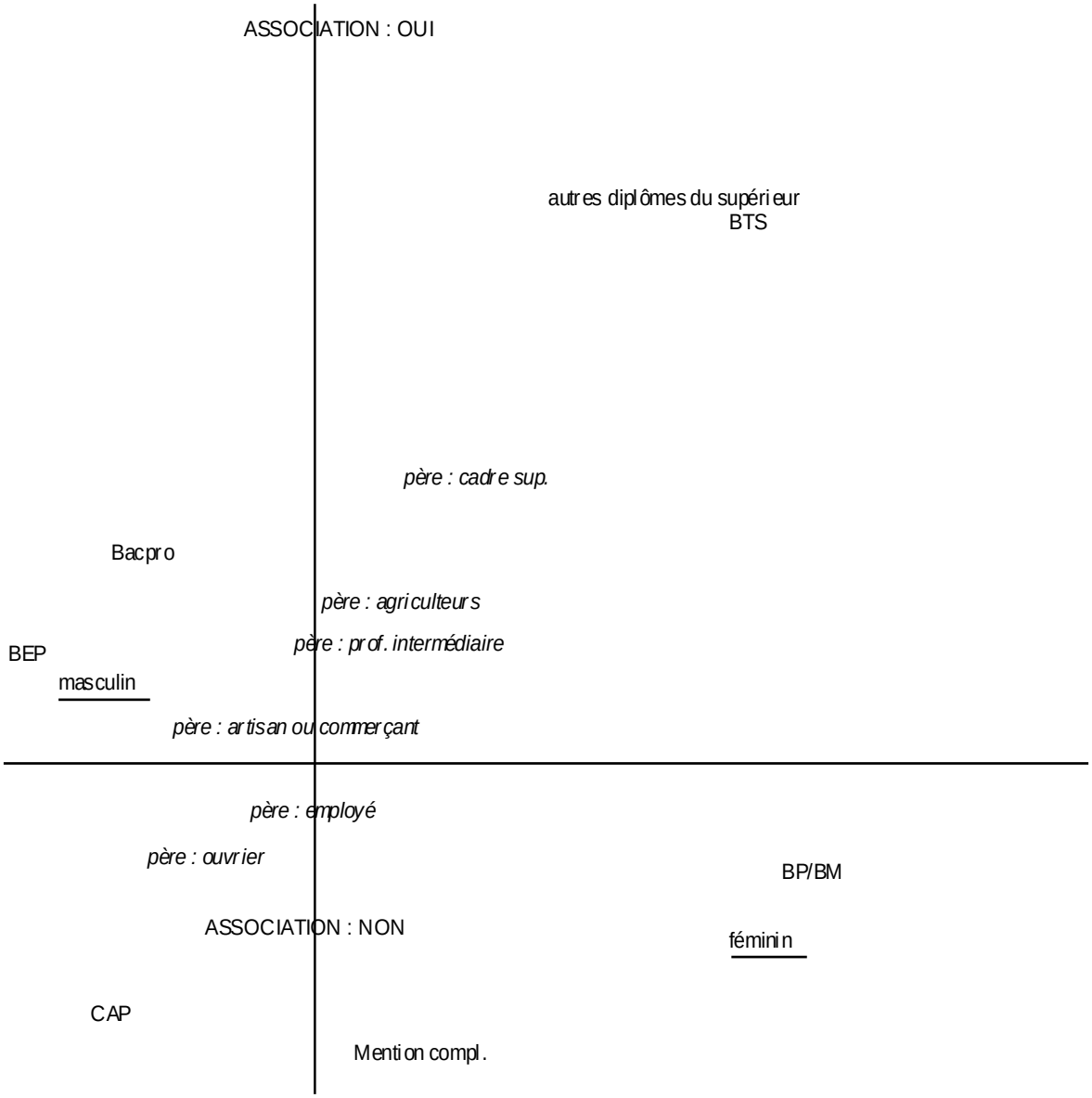
	Adhérent à une association
CAP	12,7
BEP	17,7
MC	14,6
Niveau V	*14,4*
BP/BM/BT	20,3
Bac pro	20,0
Niveau IV	*20,2*
BTS	29,9
DUT	24,7
Niveau III	*29,7*
Licence pro.	30,0
DECF	26,5
Ingénieur	34,5
Educateur spé.	42,9
IUP	37,5
Niveau II et I	*31,0*
TOTAL	18,2
Garçons	20,8
Filles	12,6

Cette hiérarchie rappelle combien l'adhésion à une association n'est pas un fait de « nature » qui relèverait de la personnalité, de l'engagement, du souci de l'autre, de l'altruisme ou autres vertus métaphysiques. **Les capitaux sociaux et les capitaux culturels sont pleinement actifs dans l'adhésion et l'engagement associatifs**. Ainsi les apprentis qui entrent en apprentissage sans diplôme ou avec le seul CFG ne

[38] En France, le taux d'adhésion à une association est de 27 % pour les non titulaires de diplôme, de 44 % pour ceux qui ont un niveau inférieur au bac, de 51 % pour les bacheliers et de 57 % pour ceux qui sont titulaires d'un diplôme supérieur au bac (INSEE, 2003)

sont que 12,2 % à faire partie d'une association ; ceux qui entrent avec le brevet du collège sont 16,6 % ; ceux titulaires du CAP ou du BEP 17,5 %, alors que les bacheliers (ou plus) sont 28,3 %. De même, les apprentis enfants d'ouvriers (15,4 %) ou d'employés (16,8 %) sont moins nombreux à déclarer un engagement associatif que ceux de professions intermédiaires (22,3 %) ou de cadres supérieurs (26,4 %).

Graphe 9 : L'adhésion à une association.
Analyse factorielle des correspondances, 2007



.Inertie : 31 %. La variable « profession du père » est ici traitée comme variable supplémentaire.

Le graphe factoriel ci-dessus (graphe 9) synthétise le poids des capitaux sociaux et culturels engagés dans l'engagement associatif. D'une inertie significative (31 %), l'analyse factorielle oppose sur l'axe horizontal, le masculin au féminin et corrélativement les diplômes de niveau V au BP/BM et aux BTS. L'axe vertical distingue les apprentis qui n'adhérent pas à une association et corrélativement les filles et les CAP, à ceux qui sont engagés dans une association et particulièrement les BTS et les autres apprentis du supérieur.

Se dessine ainsi un espace hiérarchique de l'adhésion apprentie aux associations qui, de bas en haut, se décline d'une plus grande distance au mouvement associatif à une plus forte adhésion. **S'y déploient à la fois les capitaux culturels, symbolisés ici par le diplôme préparé** (en bas le CAP, les mentions complémentaires ; en haut les apprentis du supérieur) **et les capitaux sociaux saisis ici par le milieu social d'origine** (en bas les apprentis d'origine populaire, en haut ceux issus des milieux supérieurs et entre les deux ceux originaires des classes intermédiaires ou indépendantes).

Le moindre engagement des apprentis de niveau V peut également s'expliquer par leur âge : souvent mineurs, ils sont par exemple moins titulaires du permis de conduire, ce qui peut réduire leur mobilité. Ce critère semble en effet jouer dans l'adhésion à une association, puisque les apprentis titulaires du permis sont 23,2 % à se déclarer membre d'une association quand ceux qui n'ont pas le sésame pour conduire une automobile ne sont que 13,5 % dans ce cas. Pour autant, ces raisons « techniques » n'expliquent pas tout et les conditions d'apprentissage semblent avoir également leur part de responsabilité dans le moindre engagement associatif des apprentis. **Contrairement à ce qu'on pourrait spontanément penser, faire des heures supplémentaires n'est pas un obstacle à l'engagement associatif** : les apprentis qui déclarent en faire toujours sont plus nombreux (20,6 %) à faire partie d'une association que ceux qui n'en font jamais ou rarement (15,8 %). **Par contre, le fait de travailler en horaires décalés est un obstacle significatif à l'engagement associatif**. En effet, les apprentis qui travaillent toujours avant 7 heures (14,6 %),

toujours après 20 heures (11,4 %), ceux qui travaillent toujours le samedi (13,7 %), le dimanche (12,5%) ou les jours fériés (13,4 %) affichent tous des taux d'adhésion à une association nettement inférieurs à la moyenne (18,2 %).

Quelles associations ? Le monde associatif est multiforme. Les choix des apprentis, tout au moins de ceux qui font partie d'une association, sont relativement simples. **En tête, de façon majoritaire, vient l'engagement sportif** : 52,7 % des apprentis citent ce type d'association. Parmi les sports pratiqués arrivent en première ligne, sans trop de surprise, le football (35,4 %), suivi de l'haltérophilie (8 %), du basket-ball (7,8 %), de la gymnastique (4,6 %), la boxe (3,3 %) et le hand-ball (3,3 %)[39].

Après les associations sportives, l'activité des apprentis est plus éparse. 11,5 % font partie d'une association de loisirs (toujours dans le sous-ensemble de ceux qui font partie d'une association), 9,7 % d'un foyer de jeunes, 9 % d'une association humanitaire, 8,7 % d'une association en rapport avec la musique et 5 % d'une association culturelle.

Les variations dans cette distribution sont peu marquées. Certaines sont néanmoins significatives. Ainsi, les filles sont un peu plus souvent engagées dans des associations humanitaires (14,1 % contre 7,6 % pour les garçons) ou culturelles (respectivement (7,3 % et 4,4 %). *A contrario*, les garçons participent plus fréquemment à des associations de musique, de loisirs ou aux foyers de jeunes.

De même, le fait d'habiter dans une commune de moins de 2000 habitants diminue sensiblement l'adhésion à une pratique sportive : la proportion est inférieure de 6 points à la moyenne générale, sans doute à cause d'une moindre offre locale. Néanmoins, les jeunes de ces communes sont plus souvent adhérents à un foyer de jeunes (15,5 %), effet d'offre là encore. La pratique sportive est moins fréquente pour les enfants d'agriculteurs et d'employés et les apprentis enfants de cadres supérieurs

[39] Viennent ensuite : la danse (2,9 %), le tennis (2,9 %), l'équitation (2,7 %), le cyclisme (2,6 %), le motocyclisme (2,5 %), le ping-pong (2,4 %), le badminton (2,1 %), le judo (1,8 %), les sports automobiles (1,8 %), le karaté (1,6 %), la natation (1,5 %) et le rugby (1,2 %). Toutes les autres activités sportives représentent moins de 1 %.

se distinguent par un plus fort investissement dans les associations de musique (13,5 %) ou humanitaires (15,2 %).

Au final, même s'il est parfois clivant, le type d'association segmente moins la population apprentie que le fait d'adhérer ou non à une association.

Loisirs et culture

Invités à se prononcer sur les activités culturelles ou de loisirs qu'ils pratiquent « souvent ou assez souvent » *versus* « jamais ou très rarement », les apprentis offrent le visage d'un monde segmenté. **On y trouve bien sûr des pratiques qui sont largement partagées par les apprentis, celles qui ont une moindre charge culturelle et qui sont surtout liées à la sociabilité amicale et juvénile**. Il en va ainsi des visites aux amis (96,6 %)[40], des invitations d'amis (86 %), du café (81,2 %), des magasins (78,2 %), des visites aux familles (73,6 %), du téléphone et d'internet (73,3 %), des sorties en discothèque (70,4 %) ou au cinéma (67,9 %). Moins partagées sont les pratiques sportives (51,3 %), la lecture de la presse (54,5 %) ou de revues (56,9 %) : là un apprenti sur deux s'exclue. Dans le champ des activités de loisirs et culturelles minoritaires, se distinguent trois catégories de pratiques. Celles qui concernent entre un quart et un tiers des apprentis, comme le fait d'assister à un spectacle sportif (37,2 %), de jouer aux cartes (27,4 %) ou d'aller à un concert (26,8 %) ; celles qui peinent à toucher plus de 15 % des apprentis comme les foyers de jeunes (14,1%), la lecture de romans (16,1 %) la pétanque (18,4%) ou la pêche (18,8 %) ; et enfin celles qui sont plutôt rares chez les apprentis comme la couture ou le tricot (2,3 %), les spectacles de théâtre (5,5 %), la chasse (6,9 %), la visite de musée et d'exposition (8 %) ou encore la pratique de la musique (9,6 %). Dans ces activités minoritaires, toutes n'ont pas la même charge symbolique. La musique, le théâtre, les musées ou encore la lecture de romans sont chargés de légitimité culturelle ; d'autres comme le chasse, la pêche, le tricot ou la couture, et la pétanque sont caractéristiques

[40] Les pourcentages renvoient à la proportion d'apprentis qui déclarent le faire « souvent ou assez souvent ».. Il en ira ainsi dans l'ensemble de ce paragraphe.

de la culture populaire (Hoggart, 1970 ; Verret, 1988) et considérées comme moins nobles, voire dominées.

Cette opposition se retrouve dans le champ des valeurs de distinction (Bourdieu, 1979) au point que les enquêtes nationales sur les pratiques de loisirs et culturelles (Patureau, 1992 ; Donnat, 1998 ; Tavan, 2003) sont muettes à propos de la pêche, du tricot, de la pétanque, de la chasse ou des cartes. La comparaison entre les pratiques apprenties et celles des jeunes du même âge n'en est que plus difficile. **Néanmoins, un constat s'impose : en matière de loisirs et culture légitimes, les apprentis sont très largement en deçà des jeunes de 15-24 ans.** Ainsi, une récente enquête de l'INSEE (Tavan, 2003) indique que les jeunes de 15-24 ans sont 89 % à aller souvent au cinéma ; les apprentis ligériens ne sont que 67,9 % à le faire. Même tendance, très amplifiée, en ce qui concerne la lecture de livre (72 % contre 16,1 %) ou encore la visite d'un musée ou d'une exposition (46 % contre 8 %) ; même pente pour la pratique d'un instrument de musique (16 % contre 9,6 %) ou pour les spectacles de théâtre (16 % contre 5,5 %). On pourrait arguer qu'il ne s'agit là que de la culture légitime, mais quand on sait la proximité qu'elle entretient avec la culture scolaire et avec la constitution de capitaux (au sens de Bourdieu) mobilisables dans les trajectoires sociales et professionnelles, **force est de constater un net déficit des apprentis en la matière.**

Les enquêtes nationales montrent également que les pratiques de loisirs et culturelles sont souvent segmentées par le niveau scolaire : celui-ci « joue plus que les contraintes financières » (Tavan, 2003).

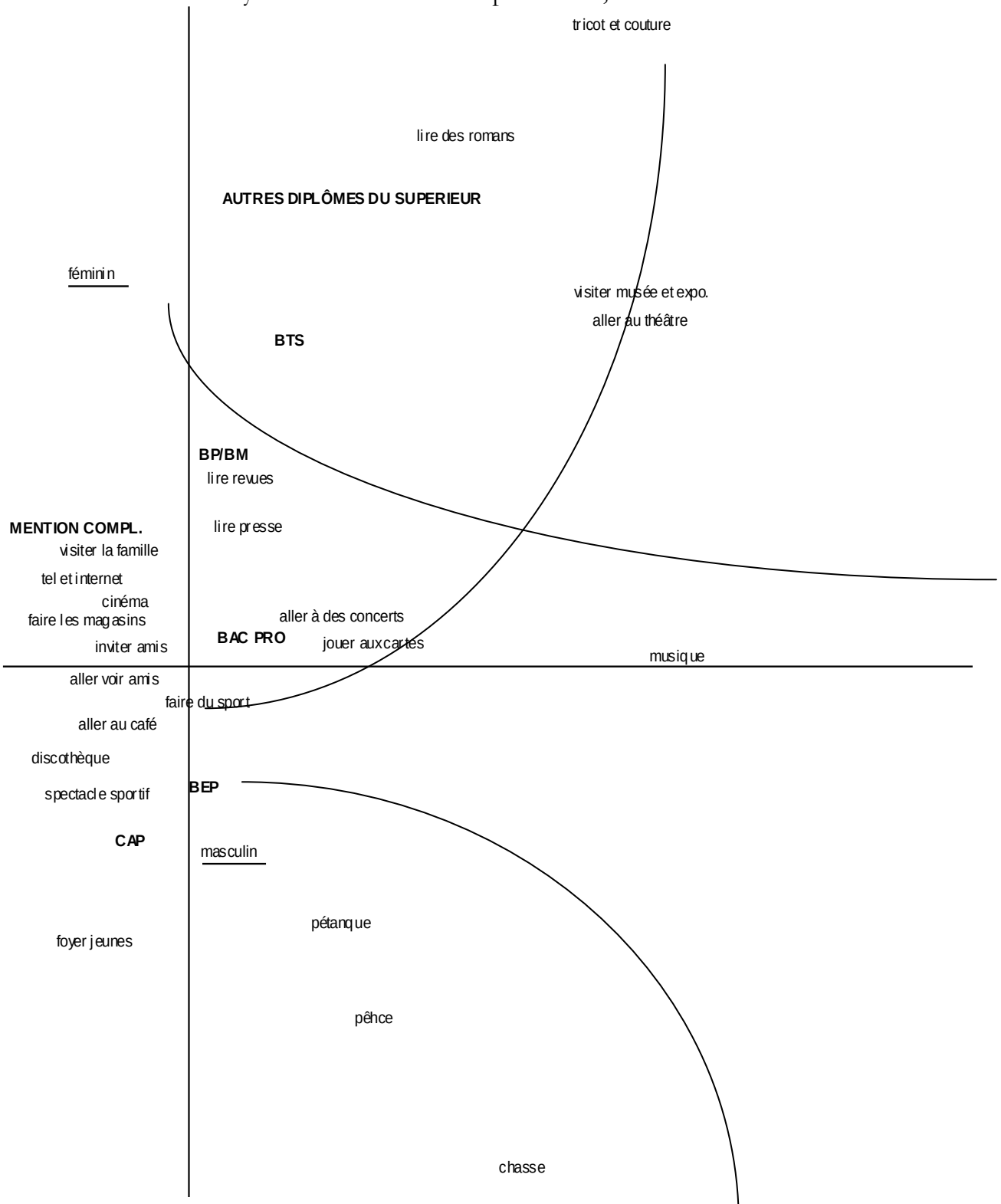
C'est également vrai pour les apprentis. Sans reprendre ici en détail l'ensemble des résultats, on peut sélectionner quelques exemples qui illustrent bien ce phénomène. Certaines activités sont plus fréquentes chez les apprentis du supérieur. Il en va ainsi de la pratique d'un instrument de musique (13,6 % en BTS, 12,9 % pour les autres apprentis du supérieur, contre 7,9 % en CAP), du fait d'assister à un concert (respectivement 34,9 %, 31,1 % et 24,6 %), de lire des romans (25,3 %, 35 % et 11 %), des revues (66,5 %, 74,5 % et 47,1 %) ou la presse (68,6 %, 70,9 % et 45,8 %),

ou encore de visiter des musées ou des expositions (10,9 %, 11,6 % et 6,8 %). *A contrario*, les diplômes de niveau V se distinguent par les sorties en discothèques (74,8 % en CAP, 72,1 % contre 50,1 % pour les apprentis du supérieur), la pratique de la pêche (respectivement 22,2 %, 20 % et 6 %), de la chasse (8,5 %, 6,9 % et 3 %), de la pétanque (20,2 %, 19,6 % et 10,7 %) ou encore par la participation à un foyer de jeunes (17,7 %, 21,8 % et 2,9 %).

Même au sein de l'apprentissage, l'univers jeune n'est pas homogène, ce qui confirme une fois de plus la faiblesse des théories qui opposent les classes d'âge au non d'une supposée « culture jeune » (Fize, 1994 ; Pasquier, 2005). **La jeunesse n'est pas un peuple sans classe ni classement, le monde apprenti le rappelle : plus les apprentis préparent des diplômes élevés dans la hiérarchie des certifications, plus leurs pratiques de loisirs et culturelles se rapprochent de la culture légitime ; plus ils sont proches du niveau V, plus elles s'en éloignent**.

La segmentation des pratiques de la sociabilité et des sorties juvéniles ne construit également en fonction du genre. La pratique de la musique (écart en faveur des garçons de 6,5 points), le spectacle sportif (24,2 points), la pêche (17,2 points), la chasse (7,4 points), la pétanque (16,3 points), l'appartenance à un foyer de jeunes (9 points) ou encore la pratique sportive (17,5 points) montrent combien la sociabilité masculine se distingue de celle des femmes. En la matière, l'égalité des centres d'intérêt n'est pas de mise. Il en va de même pour la sociabilité féminine qui conserve l'apanage de certaines activités : la lecture de romans (écart en faveur des filles de 18,2 points), de revues (13,4 points), les magasins (16,3 points), le téléphone (10,2 points), les visites aux familles (12,6 points) ou encore, malgré sa faible fréquence, le tricot ou la couture (4,8 points).

Graphe 10 : Les pratiques de loisirs et culturelles des apprentis.
Analyse factorielle des correspondances, 2006



Inertie : 30,1 %. Pour la clarté du graphique, les items négatifs (exemple « ne pas aller à la chasse ») ne sont pas représentés.

Pour rendre compte de toutes ces différences, qui sont autant de césures et de segmentations dans la population apprentie, il faut à nouveau avoir recours à une analyse factorielle des données, qui seule peut décrire la complexité de l'espace des pratiques de loisirs et culturelles des apprentis ligériens (graphe 10). **Se dessinent ainsi trois espaces. En bas, celui du masculin populaire** avec la chasse et la pêche, la pétanque, les foyers de jeunes, le café, les spectacles sportifs et la discothèque. S'y retrouvent les apprentis les plus jeunes mais également les moins dotés en capitaux culturels. Dans la partie supérieure, **au centre et à gauche, se concentre l'univers féminin** qui se caractérise à la fois par la couture et le tricot, la lecture, les visites aux familles, le téléphone et les magasins. Le fait féminin de ces pratiques atténue les effets des diplômes. Enfin, **la partie supérieure droite réunit les apprentis du supérieur** et, si l'on excepte le tricot et la couture, les pratiques de loisirs et culturelles légitimes : lecture de romans, de revue, musée, exposition et spectacle de théâtre. L'ensemble est traversé de bas en haut par la hiérarchie des diplômes.

Cet espace révèle combien le monde apprenti est un archipel. Le travail d'éducation populaire que les CFA doivent prendre en charge n'en est que plus délicat. Il ne peut qu'être segmenté et ciblé, tout au moins s'il ambitionne de porter en lui un objectif d'émancipation sociale.

Le Pass culture sport

Face aux inégalités d'accès aux loisirs et à la culture que l'on observe chez les apprentis, mais sans nul doute également chez les lycéens, la région des Pays de la Loire a initié en 1999 un « Pass culture sport ». Il s'agit d'un dispositif incitatif pour favoriser l'accès des lycéens (y compris BTS) et des apprentis aux pratiques culturelles et sportives, par le biais de tarifs préférentiels. Ainsi en 2004, chaque Pass contient six chèques qui peuvent être utilisés pour différentes consommations : culturelle (4

chèques), sportive (1 chèque) et collective (1 chèque « classe »). A titre d'exemple, toujours en 2004, avec un Pass acheté 7 euros, un jeune pouvait bénéficier d'une entrée de cinéma, d'une place de spectacle et de la visite d'un lieu estampillé « patrimoine » gratuites, ainsi que d'un bon d'achat pour un livre de 8 euros, soit un pouvoir d'achat de 60 euros environ.

Les résultats de cette politique de volontarisme culturel sont surtout connus en termes de production. Ainsi en 2004, la région travaillait avec 451 partenaires pour la mise en place du Pass et 123 304 chèques individuels avaient été utilisés par les jeunes ligériens dans le domaine culturel (livres, films, spectacles et patrimoine). Par contre, du point de vue de la réception, le dispositif Pass est mal identifié. S'agissant d'une offre égalitaire (tous les jeunes de lycée ou de CFA y ont droit), on présuppose un peu facilement que tous l'utilisent également.

L'enquête conduite auprès de apprentis ligériens en 2007 permet de tester cette vision des choses. Le résultat est sans appel : **le système Pass, bien qu'égalitaire, n'est en rien redistributif. Ceux qui en bénéficient sont, pour dire vite, ceux qui en ont le moins besoin**.

Le premier niveau d'inégalité s'observe en matière de connaissance ou non du dispositif. **Bien que promu et distribué (de manière inégale) par l'intermédiaire des CFA, le Pass culture sport demeure inconnu pour 30 % des apprentis inscrits en deuxième année**[41] en 2007. Le premier clivage tient au niveau de formation : les CAP sont ainsi 45,9 % à déclarer ne pas connaître le Pass quand les BTS ne sont que 10,7 % et les apprentis éducateurs 4,8 % !. La hiérarchie d'inégalité de connaissance du dispositif est limpide : 39,4 % des apprentis de niveau V ignorent l'existence du Pass, quand ceux de niveau IV ne sont que 17,5 %, ceux de niveau III 11,5 % et les autres apprentis du supérieur 19,5 %. **Ce sont donc les apprentis les plus faibles en capitaux culturels et scolaires qui méconnaissent le plus le Pass**. Un résultat que l'on retrouve lorsqu'on prend en compte le niveau d'entrée en apprentissage. Le taux de non-connaissance du Pass est de 51,4 % chez les apprentis

[41] Ou année terminale, celle de l'examen pour les formations en 1 ou 3 ans.

sans diplôme ou titulaires du CFG, de 32,3 % chez les détenteurs du brevet, de 21,1 % chez les titulaires d'un CAP ou d'un BEP et de 14,9 % pour les bacheliers ou plus. On pourrait multiplier les exemples qui indiquent que la connaissance du Pass culture sport est inégale suivant les caractéristiques sociales ou scolaires des apprentis. Ainsi, l'ignorance du Pass atteint 35,8 % quand le père de l'apprenti est sans diplôme et 37,7 % quand c'est la mère qui n'est pas diplômée. De même, 30,7 % des apprentis d'origine ouvrière ne connaissent pas le Pass quand ceux enfants de cadres supérieurs ne sont que 24 % dans ce cas.

Il serait vain d'interpréter ces résultats en termes de déficit de communication et d'information. Des sociologues comme Richard Hoggart (1970) ont depuis longtemps montré que les milieux sociaux n'adoptent de nouvelles pratiques (culturelles ou de loisirs par exemple) que s'ils trouvent dans leur *ethos* de classe les moyens de se les réapproprier. Ce sont, on l'a vu, les apprentis les moins dotés scolairement et socialement qui échappent le plus à l'information sur le Pass culture sport. Est-ce parce qu'ils ne disposent pas de l'information ou parce qu'ils n'en voient pas l'intérêt, du fait qu'elle est chargée de culture légitime ? La question mérite d'être posée quand on constate par exemple que **ce sont les secteurs d'activités les moins « scolaires » et les plus « ouvriers » qui échappent le plus à l'information sur le Pass**, comme le génie civil et les travaux publics (46,9 % des apprentis de ce secteur ne connaissent pas le Pass), la couverture et la plomberie (42,1 %), la peinture (42 %), le travail de la viande (39,9 %) ou encore l'hôtellerie & restauration (37,2 %).

Néanmoins, il serait tout aussi vain de n'attribuer qu'aux héritages sociaux la distance et la méconnaissance du Pass culture sport, car ce serait renoncer à jamais à l'idée d'éducation populaire et de transformation sociale. **Les CFA, chargés d'informer les apprentis et de promouvoir ce dispositif semblent engranger des résultats forts différents. Sans vouloir distribuer de bons ou de mauvais points, force est de constater des variations significatives suivant les établissements**. Ainsi le taux de non connaissance du Pass culture sport atteint 61,7 % au CFA du BTP de la Sarthe, 59,3 % au CFA du LP Lesnard, 50,7 % au CFA

agricole de Rouillon, 42,7 % au CFA de la Chambre des métiers de la Sarthe, 42,1 % à celui du CCI de Saumur, et 41,9 % au lycée Branly en Vendée. A l'inverse, il n'est que de 3,4 % à la Joliverie, de 4,5 % aux Etablières, de 5,3 % au CCI d'Angers, de 11 % à la maison familiale de St Michel Mont Mercure, de 14,4% à la Chambre des métiers du Maine et Loire ou encore de 14,7 % au CFA agricole Nature de La Roche sur Yon.

Connaître le Pass est une chose, l'utiliser en est une autre. En effet, **les résultats montrent qu'une partie non négligeable des apprentis qui connaissent l'existence du Pass culture sport n'y ont pas recours**. Ainsi, 50,8 % des apprentis qui ont déclaré connaître le Pass culture sport n'en ont jamais possédé. Qui sont donc ceux qui franchissent le pas ?

Ils sont au final peu nombreux : **un gros tiers seulement (35 %) des apprentis ligériens ont déjà possédé un Pass culture sport** ; plus de 6 sur 10 (65 %) n'en ont jamais eu. En l'absence de données comparatives, il est difficile de dire si ces scores sont différents de ceux obtenus en lycée professionnel ou en lycée général et technologique. A défaut, on peut chercher qui, parmi les apprentis, utilise le Pass, et corrélativement, qui n'en bénéficie pas. Sous cet angle, la segmentation obtenue est proche de la hiérarchie relative à la connaissance du Pass. Le premier discriminant de l'accès au Pass est le niveau scolaire et de formation (tableau 35)

L'utilisation du Pass va de pair avec un minimum de capitaux scolaires. La hiérarchie est ici presque parfaite, si l'on excepte les apprentis d'IUP. Le même constat vaut pour le niveau de diplôme à l'entrée en apprentissage. Les apprentis sans diplômes ne sont que 22,5 % à accéder au Pass, ceux titulaires du brevet sont 32,1 %, ceux détenteurs d'un CAP ou d'un BEP 38,1 % et les bacheliers (ou plus) 49,1 %. Là encore la hiérarchie est sans faille. Même chose en matière de milieux sociaux : 44,4 % des apprentis enfants de cadres supérieurs ont un Pass contre seulement 33,9 % des enfants d'ouvriers. Tout ces indicateurs vont dans le même sens : **le Pass n'a pas de vertu redistributive. C'est la proximité d'habitus entre l'offre**

culturelle du Pass et certains capitaux scolaires et/ou sociaux qui donne sens à ces résultats. S'ils ne surprennent pas le sociologue, ces résultats ne peuvent qu'interroger les politiques publiques.

Tableau 35 : Proportion d'apprentis ayant déjà possédé un Pass culture sport 2007, en %

	A possédé un Pass culture sport
CAP	26,0
BEP	33,3
MC	33,1
Niveau V	*28,9*
BP/BM/BT	41,2
Bac pro	41,2
Niveau IV	*40,8*
BTS	48,8
DUT	53,2
Niveau III	*49,0*
Licence pro.	57,8
DECF	64,5
Ingénieur	45,9
Educateur spé.	52,4
IUP	33,3
Niveau II et I	*55,5*
TOTAL	35,0
Garçons	35,1
Filles	35,0

Bien sûr, les niveaux V sont aussi les plus jeunes et le fait de ne pas avoir le permis est sans nul doute également un frein à l'accès au Pass : 28,6 % des apprentis sans permis ont un Pass contre 42,4 % de ceux qui possèdent le sésame pour conduire un véhicule. Néanmoins, vérification faite, l'handicap du permis vaut pour tous les niveaux de formation. La hiérarchie des diplômes est la même dans le sous-ensemble

des apprentis qui n'ont pas le permis. C'est donc bien que si celui-ci est un frein, il n'est pas la cause première de l'inégal accès au Pass.

Le plus remarquable sur ce sujet est le cumul des inégalités, puisqu'à possession égale d'un Pass correspond un usage inégal de celui-ci. Ainsi 82,1 % des CAP possesseurs d'un Pass culture sport utilise le « chèque cinéma », quand les BTS sont 96,3 % à le faire et les autres apprentis du supérieur 95,5 %. Même chose en ce qui concerne le « chèque livre », mais avec des écarts nettement plus importants : 40,9 % en CAP, 78 % en BTS et 85,4 % pour les apprentis du supérieur. Idem pour le « chèque spectacle » avec des proportions respectives de 36,8 %, 65,3 % et 65,2 % (tableau 36).

Tableau 36 : Utilisation des chèques thématiques par les détenteurs d'un Pass culture sport, 2007, en %

	Chèque cinéma	*Livre*	*Patrimoine*	*Prat. sport ou artistique*	*Spectacle*	*Evénement sportif*
CAP	82,1	40,9	18,5	40,2	36,8	49,6
BEP	85,6	49,1	16,3	47,1	45,7	47,1
MC	93,3	60,0	13,3	53,3	48,9	40,9
BP/BM/BT	89,9	61,3	12,6	44,8	46,3	48,6
Bac pro	90,3	58,3	13,7	46,1	50,7	52,0
BTS	96,3	78,0	23,1	60,3	65,3	60,4
Aut. app du sup.	95,5	85,4	27,5	55,3	65,2	56,7
Ensemble	*88,4*	*57,0*	*17,4*	*47,4*	*48,2*	*51,0*

Pensé comme égalitaire, le Pass culture sport est *in fine* inégalitaire : il contribue au cumul des avantages. **Plus les apprentis sont dotés en capitaux scolaires et sociaux, plus ils connaissent le Pass, plus ils en possèdent et plus ils le rentabilisent**. Le constat fait ici pour les apprentis vaut sans doute également chez les lycéens. S'il a des vertus, le Pass culture sport n'est pas un outil suffisant pour développer le nécessaire travail éducatif et d'émancipation sociale en direction des apprentis, défi sans nul doute central dans des objectifs « qualité » dès lors que ceux-ci ont la volonté de penser également le « travail à-côté ».

« Former, l'Homme, le travailleur et le citoyen » : telle était la mission historiquement assignée par ses promoteurs à l'éducation professionnelle. Le débat reste actuel, ce chapitre l'a bien montré, et les vertus émancipatrices de la culture technique, un temps effacées par la *doxa* de l'employabilité et de l'accès au travail, méritent d'être(re)considérées.

BIBLIOGRAPHIE

APPAY B., 1982, *Les jeunes et l'apprentissage*, Tournai, Casterman, 166 p.

ARRIGHI J.J., BROCHIER D., 2005 « 1995-2003, l'apprentissage aspiré par le haut », *Bref Cereq*, n° 217, p. 1-4.

BAUDELOT C. et *alii*, 1994, « apprentissage pas mort », *in* Baudelot C., Mauger G., *Jeunesse populaire*, Paris, L'Harmattan, p. 15-54.

BAUDELOT C., ESTABLET R., 1992, *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil, 243 p.

BAUDELOT C., ESTABLET R., 2000, *Avoir 30 ans en 1968 et 1998*, Paris, Le Seuil, 217 p.

BAYARD J.P, 1997, *Le compagnonnage en France*, Paris, Payot, 476 p.

BEAUD S., 2002, *80 % au bac… et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 330 p.

BEAUD S., PIALOUX M., 1999, *Retour sur le condition ouvrière*, Paris, Fayard, 469 p.

BERTHET T., 1999, *Les régions et la formation professionnelle*, Paris, LGDJ, 231 p.

BESSON A., 2004, *Jean-Marc Ayrault : une ambition nantaise*…, Nantes, Coiffard Edition, 440 p.

BOURDARIAS F.,1983, *Apprentissage sous contrat, apprentissage du contrat*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Nantes, 343 p.

BOURDIEU P., 1972, « Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction », *Annales économies, sociétés et civilisations*, n° 4/5, p. 1105-1125.

BOURDIEU P., 1979, *La distinction*, Paris, Minuit, 670 p.

BOURDIEU P., 1984, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 277 p.

BRAUDEL F., 1986, *L'identité de la France, Les hommes et les choses*, Paris, Flammarion, 531 p.

BRIAND J.P., 1989, « L'apparition du préapprentissage dans les grandes villes au début du XX^{e} siècle », *Formation Emploi*, n° 27-28, p. 42-64.

BROWAEYS X, CHATELAIN P., 1984, *La France du travail*, Paris, Presses universitaires de France, 267 p.

BRUCY G, 1993, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique*, Thèse de doctorat d'histoire, Université de Paris I, 443 p.

CAM P., 2000, « Le cycle court : quelles fonctions sociales ? », *in* ERTUL S., *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat*, Paris, Presses universitaires de France, p. 91-118

CASTEL R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 490 p.

CHARLOT B., FIGEAT M., 1985, *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*, Paris, Minerve, 621 p.

CHARMASSON T., (dir.), 2005, *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*, Paris, Editions du CTHS, 299 p.

CNFPTLV, 2007, *Géographie de la formation professionnelle*, Paris, Editions du CNFPTLV, 86 p.
COMBES M.C., 1986, « La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle », *Formation Emploi*, n° 15, p. 18-32.
COMBES M.C., 1988, « La loi de 1987 sur l'apprentissage », *Formation Emploi*, n° 22, p. 83-100.
CROZIER M., FRIEDBERG E.,1977, *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil, 493 p.
DAUBAS-LETOURNEUX V., 2000, « Casser avant d'être cassé », *Santé au travail*, n° 33, p. 35-39.
DAVODEAU E., 2005, *Les mauvaises gens*, Paris, Delcourt, 184 p.
DONNAT O., 1998, *Les pratiques culturelles des français*, Paris, La documentation française, 359 p. 1996
DUBET F., 1991, *Les lycéens*, Paris, Le Seuil, 405 p.
DURIEZ B., FOUILLOUX E., PELLETIER D., VIET-DEPAULE N., 2005, *Les catholiques dans la République*, Paris, Editions de l'Atelier, 365 p.
DURKHEIM E., 1981 [1895], *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses universitaires de France, 149 p.
FERRY C., MONS-BOURDARIAS F., 1980, *L'apprentissage sous contrat, le phénomène de sa résurgence après la loi de 1971*, Rapport de recherche, CNRS, Université de Tours, 250 p.
FIZÉ M., 1994, *Le peuple adolescent*, Paris, Juillard, 180 p.
GRANDGERARD C., 1996, *Emergence d'un contre-modèle de formation et nouvelle professionnalité de l'ingénieur, la voie de l'apprentissage*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris VIII, 503 p.
GRIGNON C., 1971, *L'ordre des choses*, Paris, Minuit, 363 p.
HELLO Y., 2004, *Blancs, bleus, rouges. Histoire politique de la Vendée 1789-2002*, La Crèche, Geste éditions, 399 p.
HOGGART R., 1970, *La culture du pauvre*, Paris, Minuit, 420 p.
HOGGART R., 1991, *33 Newport street*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 288 p.
HONGROIS C., 1988, *Faire sa jeunesse en Vendée*, Maulévrier, Hérault éditions, 217 p.
HUET M., 1983, « La concentration des emplois féminins », *Economie et statistique*, n° 154, p. 33-46.
INSEE Pays de la Loire, 1990, *Apprentis dans les Pays de la Loire*, Nantes, Ed. de l'INSEE, 51 p.
INSEE Pays de la Loire, 1997, « Les apprentis dans les Pays de la Loire. Profils, trajectoires et insertion 1992-1996 », *Dossier de référence, Etudes*, n° 12, p. 1-95.
INSEE Pays de la Loire, 1998, « Les apprentis dans les Pays de la Loire. Résultats détaillés des enquêtes 1995, 1996 et 1997 », *Dossier de référence*, n° 19, p. 1-90.
KAPLAN S., 1993, « L'apprentissage au XVIII^{e} siècle : le cas de Paris, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 40-3, p. 436-479.
KERGOAT P., 2002, *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France). Etude de trois cas*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Paris X, 390 p.
LECHAUX P., 1984, « L'apprentissage dans la réparation automobile », *Formation Emploi*, n° 7, p. 17-27.
LELIÈVRE C., 1990*, Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 238 p.

LEMAIRE S., 1996, « Qui entre en lycée professionnel, qui entre en apprentissage ? », *Education & formation*, n° 48, p. 71-80.
MAILLARD F., 2005, « La contribution des diplômes professionnels à la hausse du niveau national d'éducation et de formation », *CPC info*, n° 41, p. 25-31.
MARCHAND P., 2001, « La qualification en débat parmi les responsables politiques, économiques et éducatifs du Nord (1860-1940) » , *Revue du Nord*, n° 15, p. 137-145.
MAUGER G., 2001, « Les politiques d'insertion, une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137, p. 5-14.
MAZURE C., 1979, *L'apprentissage, vers la formation en alternance*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Paris V, 611 p.
MONACO A., 1993, *L'alternance école-production,* Paris, Presses universitaires de France, 277 p.
MOREAU G., 2000a, « les faux-semblables de l'apprentissage, *Travail, genre et sociétés*, n° 3, p. 67-86.
MOREAU G., 2000b, « Les nouvelles frontières de l'apprentissage ; étude en Pays de la Loire », *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 65-74.
Moreau G., 2000c, « Les BTS par apprentissage : un monde à part », *in* ERTUL S., 2000, *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (IUT-STS)*, Paris, Presses universitaires de France, p. 157-175.
MOREAU G., (dir.), 2002, *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 243 p.
MOREAU G., 2003, *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 274 p.
MOREAU G., 2005, « Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis », *Formation Emploi*, n° 89, p. 35-46.
MOREAU G., 2007, *Affiliations et désaffiliations aux métiers de la mécanique automobile : le cas des apprentis*, rapport de recherche à la DGESCO, ministère de l'Education nationale, 138 p.
MOREAU G., 2008, « Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation Emploi*, n° 101, p. 119-133.
PASQUIER B., 2003, *Voyages dans l'apprentissage, chroniques 1965-2002*, Paris, L'Harmattan, 273 p.
PASQUIER D., 2005, *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 172 p.
PATRIS A., 1977, *L'apprentissage, une forme d'éducation*, Paris, Berger-Levrault, 302 p.
PATUREAU F.,1992, *Les pratiques culturelles des jeunes : les 15-24 ans*, Paris, La documentation française, 221 p.
PELLETIER D., 2002, *La crise catholique*, Paris, Payot, 321 p.
PELPEL P., TROGER V., 2001, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette, 319 p.
PROST A., 1981, « Mariage, jeunesse et société à Orléans en 1911 », *Annales*, n° 4, p. 672-701.
PROST A., 2004, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, Paris, Perrin, 808 p.
QUEF P., 1964, *Histoire de l'apprentissage*, Paris, LGDJ, 298 p.
RAMÉ L., RAME S., 1995, *La formation professionnelle par apprentissage*, Paris, L'Harmattan, 293 p.

RAMÉ S., 1994, *L'apprentissage dans les pays de la Loire : état des lieux et enjeux sociaux*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Nantes, 853 p.
RENAHY N., 2005, *Les gars du coin, enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, La Découverte, 285 p.
RENARD J., 2004, *La Vendée, un demi-siècle d'observation d'un géographe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 308 p.
RETIÈRE J.N., 2003, « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, n° 16, p. 121-143.
RIOT L., MOREAU G., 2008, *Des CFA ouverts au regard sociologique*, Rapport de recherche à la Région des Pays de la Loire, 138 p.
ROPPERS C, 2007, « Plus d'un millier d'apprentis supplémentaires en 2006 », *L'année économique et sociale*, Nantes, INSEE Pays de la Loire, p. 25.
ROSE J., 1998, *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer, 257 p.
ROUSSEL L., 1975, *Le divorce et les français. L'expérience des divorcés*, Paris, Presses universitaires de France, Ined, 256 p.
ROUSSELET J., 1961, *L'adolescent en apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France, 145 p.
SCHIÉLÉ R., MONJARDET A, 1964, *Les apprentis scolarisés*, Paris, Editions ouvrières, 327 p.
SCHWARTZ O., 1990, *Le monde privé des ouvriers*, Paris, Presses universitaires de France, 531 p.
STEFFENS S., 2001, « Le métier volé. Transmission des savoir-faire et socialisation dans les métiers qualifiés au XIX^e^ siècle » *Revue du Nord*, n° 15, p. 121-135.
SUTEAU M., 1999, *Une ville et ses écoles, Nantes, 1830-1940*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 254 p.
TANGUY L., 1991, *L'enseignement professionnel en France*, Paris, Presses universitaires de France, 227 p.
TANGUY L., 1994, « La formation, une activité sociale en voie de définition ? », *in* DE COSTER M., PICHAULT F., *Traité de sociologie du travail*, Bruxelles, De Boeck, p. 169-196.
TANGUY L., 2000, « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle de perspective », *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 97-127.
TARRIN L., 1994, *L'apprentissage féminin dans les Pays de la Loire : trajectoires sociales et professionnelles*, Thèse doctorat de sociologie, Université de Nantes, 740 p.
TAVAN C., 2003, « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *INSEE Première*, n° 883, p. 1-4.
THEBAUD-MONY A., 2008, *Travailler peut nuire gravement à votre santé*, Paris, La découverte, 294 p.
THÉBAUD-MONY A., FRIGUL N., 2002, « Insertion et santé au travail », *in* Moreau G., *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, p. 205-214.
THIERCE A., 1999, *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Paris, Belin, 329 p.

TROGER V., 1990, *Histoire des centres d'apprentissage, 1939-1959. Les enjeux économiques, politiques et culturels de la scolarisation de la formation ouvrière*, Thèse de doctorat d'histoire, Université de Paris IV, 383 p.
TROGER V., 2002, « L'identité perdue des enseignements techniques et professionnels », *in* MOREAU G., *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, p. 51-64.
VERRET M., 1988, *La culture ouvrière*, Saint-sébastien, ACL Edition, 296 p.
WEBER F., 1989, *Le travail à-côté*, Paris, Editions INRA-EHESS, 212 p.
WILLIS P., (1977), « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 16, p. 50-61.

ANNEXE 1

Notes méthodologiques : échantillon, passation et traitement des données

Le déroulement d'une enquête statistique passe par trois phases : l'échantillonnage, la passation des questionnaires et le traitement des données.

Phase 1 : la définition de l'échantillon

Pour saisir au mieux la population apprentie de la Région Pays de la Loire, un nombre représentatif d'apprentis a été interrogé par questionnaires. Près de 5000 jeunes ont ainsi eu à répondre à un questionnaire d'une quinzaine de pages visant à connaître leurs conditions d'apprentissage mais également leur origine sociale et géographique, leur situation familiale, leur mode de transport et d'hébergement, leur loisir, etc.

Pour déterminer la population interrogée de manière à ce qu'elle représente au mieux l'ensemble de la population apprentie des Pays de la Loire, plusieurs choix ont été opérés :

Tout d'abord, seuls les apprentis en année terminale ont eu à répondre au questionnaire, leur pratique plus longue de l'apprentissage devant leur permettre un regard plus distancié et plus complet sur ce mode de formation. En 2005/2006, ces apprentis représentaient près de 15000 jeunes.

Parmi eux, la population a été divisée en deux :

1 - Les apprentis de niveaux I et II ont été interrogés de manière exhaustive. L'apprentissage dans le supérieur s'étant développé récemment et la population concernée ne représentant que 467 apprentis, un « zoom sociographique » a été effectué pour permettre de saisir au mieux cette nouvelle population.

2 - Pour les apprentis des niveaux V, IV et III, seul un tiers d'entre eux ont été retenus pour l'enquête. La première étape du travail a consisté à recenser l'ensemble des apprentis en année terminale en 2005/2006 et à connaître précisément leur répartition par départements, par niveaux et par groupes de formation. Un tiers des apprentis a ensuite été désigné de manière aléatoire en prenant appui sur la méthode des quotas, trois critères ont alors permis de déterminer une population aussi représentative que possible :

A – La répartition des apprentis par niveaux de formations a été respectée.

B – De même que la répartition par groupes de formation.

C – Enfin, géographiquement, la part des apprentis interrogés est proportionnelle au nombre d'apprentis en année terminale par département. Ainsi un tiers des 4415 apprentis de Loire-Atlantique, des 3678 apprentis de Maine et Loire, des 1112 apprentis de Sarthe, des 1102 de Mayenne et des 2800 apprentis de Vendée. Ce qui représente une répartition « idéale » de 1457 apprentis en Loire-Atlantique, 1214 apprentis en Maine et Loire, 367 apprentis en Mayenne, 696 apprentis en Sarthe et 924 apprentis en Vendée.

Le travail d'échantillonnage ayant commencé à l'été 2005, il s'est basé sur les effectifs de l'année 2005/2006. Les chiffres ainsi déterminés ne correspondent pas à la réalité du terrain puisque les effectifs des sections peuvent différer d'une année à l'autre. Néanmoins, on peut supposer que la distribution des apprentis reste globalement la même ce qui ne remet pas en cause la validité de l'échantillon.

Les Centres de formation pour apprentis ont donc été choisis en fonction des trois facteurs énumérés plus haut. À l'aide de cette répartition idéale, les groupes d'apprentis concernés par l'enquête ont pu être déterminés précisément par diplôme, par groupes de formation, par départements et enfin par centres de formation.

Phase 2 : La passation des questionnaires

1 – Prise de contact avec les Centres de formation pour apprentis

Une fois l'échantillon déterminé, la passation des questionnaires a pu s'organiser. Pour permettre un meilleur taux de réponses, la passation s'est déroulée directement dans les CFA, les chercheurs ont donc contacté les directeurs des établissements pour présenter l'enquête et fixer les modalités de leur intervention. La longueur du questionnaire nécessitait qu'une heure soit libérée ce qui s'est révélé plus ou moins facile selon les CFA. En effet, plusieurs raisons ont compliqué cette tâche. D'une part, le chercheur souhaitait, pour maximiser ses déplacements, rencontrer plusieurs groupes précis le même jour (ex : CAP menuisier + MC carreleur + Bac pro peintre) or le principe de l'alternance ne permettait pas toujours de rassembler ces groupes sur le site la même semaine, des rendez-vous ont donc parfois été pris sur plusieurs semaines. D'autres CFA, souvent les plus grands, ont pris l'initiative de réunir plusieurs groupes non seulement le même jour, mais parfois dans les mêmes créneaux horaires, limitant ainsi nos interventions et s'évitant une surcharge de travail. Le chercheur avait alors à gérer un nombre important d'apprentis ce qui pouvait poser problème, notamment avec les apprentis du niveau V qui nécessitaient un suivi plus étroit. De préférence, l'enquête se déroulait auprès de petits groupes (maximum vingt personnes) pour permettre l'attention et la disponibilité des chercheurs.

La prise de rendez-vous s'est faite de manière très différente selon les CFA. Elle a parfois été très rapide, les interventions se faisant dans la semaine suivant la prise de contact, parfois beaucoup plus longue. Pour le chercheur, ce premier contact fut une réelle source d'informations notamment sur le rythme de l'alternance, l'organisation du CFA et sa gestion des emplois du temps qui peuvent être très variables d'un CFA

à l'autre. Par ailleurs les directeurs de CFA se sont parfois montrés réticents à l'idée de faire perdre du temps de formation à leurs apprentis, la plupart du temps, ils ont préféré libérer des cours d'enseignements généraux.
Cependant, en règle générale, toutes les prises de contact ont été fructueuses. Plus rarement, certains directeurs nous ont fait part de leur énervement face à ce genre de démarche (« une enquête de plus, pour faire quoi ? à quoi ça va servir ? ») sans toutefois s'y opposer. Enfin, un directeur de CFA a catégoriquement refusé de soumettre les apprentis de son centre à l'enquête, l'argument avancé étant que les employeurs n'avaient pas à financer leurs apprentis pour répondre à des questionnaires mais bien pour suivre une formation.
L'accueil dans les CFA a, le plus souvent, était cordial, les directeurs étant là pour présenter leur établissement et nous aiguiller en son sein. Sur certains CFA, des directeurs ont pu nous oublier ou oublier de prévenir leurs formateurs ; dans ces cas précis, la compréhension et la souplesse des formateurs est à saluer : la plupart ont bien voulu sacrifier leur cours au profit de l'enquête, seule une personne a refusé catégoriquement de le faire mais ses collègues, pour éviter un aller-retour inutile au chercheur (Nantes-Laval : quatre heures de route), se sont organisés pour que l'enquête puisse avoir lieu. Suite au premier oubli, un rappel systématique de l'intervention était fait par téléphone la semaine précédente.

2 – La passation des questionnaires

La passation des questionnaires a eu lieu de novembre 2006 à mars 2007, les chercheurs ont été présents sur toutes les passations de manière à informer les apprentis sur les objectifs de l'enquête et à veiller au bon déroulement de la passation.
La présence des formateurs a été largement sollicitée par les chercheurs, notamment pour repérer les apprentis susceptibles d'avoir des difficultés de compréhension. Connaissant les niveaux en lecture et en écriture des uns et des autres, ils ont ainsi permis aux chercheurs de porter une attention toute particulière à ces élèves. L'implication ou non des formateurs dans l'enquête semblait, dans de nombreux cas, assez révélatrice de la relation entretenue entre l'enseignant et ses apprentis. Investissement très disparate puisque certains ont préféré se mettre à l'écart – ils ont alors profité de cette heure pour corriger quelques copies par exemple, rappelant de temps à autres les apprentis à l'ordre – tandis que d'autres, beaucoup plus actifs, ont pris connaissance du questionnaire et des objectifs de l'enquête. Ils ont manifesté une réelle envie d'aider le chercheur et/ou les apprentis. Sur de nombreux points, leur participation a été très bénéfique : les élèves avaient parfois moins de difficultés à solliciter leur professeur plutôt que le chercheur ; ils ont souvent incité les apprentis à répondre sérieusement aux questionnaires et à ne négliger aucune question (même les questions ouvertes) ; les formateurs ont également été d'un précieux soutien lorsque plusieurs élèves sollicitaient l'aide du chercheur en même temps. Cependant, si le concours des formateurs a de nombreux atouts, il a également ses effets pervers. En effet, toute une partie du questionnaire étant relative au CFA, une présence trop forte des formateurs pouvait induire une forme d'auto censure de la part des apprentis.

Pour palier à cela, le statut d'anonymat de l'enquête était longuement explicité en début de séance. Les premières passations ayant montré que le terme d' « anonymat » était parfois méconnu de certains apprentis, il était systématiquement retraduit, il leur était ainsi rappelé qu'il n'y avait pas de nom sur le questionnaire, qu'ils ne seraient lus que par les chercheurs et qu'en aucun cas les formateurs, la direction du CFA ou encore les entreprises ne seraient mis au courant de leurs réponses et que par conséquent ils pouvaient être le plus honnêtes possible. Si, par réflexe professionnel, un formateur était amené à lire les réponses des apprentis sans y avoir été explicitement invité, il lui était rappelé le caractère anonyme de l'enquête.
En règle générale, les apprentis ont correctement et sérieusement répondu au questionnaire.
L'enquête a souvent été perçue positivement par les CFA, les formateurs mais aussi par les apprentis qui ont souvent émis le désir de prendre connaissance des résultats. Moins d'une dizaine d'apprentis ont refusé de répondre au questionnaire, certains ne souhaitaient pas qu'on « les mette dans des cases », d'autres, parfois les mêmes, semblaient avoir quelques difficultés à remplir le questionnaire et préféraient le mépriser plutôt que de reconnaître leurs lacunes devant le groupe et se faire aider. Le questionnaire étant assez complet et assez long, certains apprentis ont eu besoin d'une assistance pour y répondre. Un apprenti CAP carreleur a par exemple répondu au questionnaire avec son formateur, un autre BEP soigneur d'équidés, avec le chercheur…Si pour des raisons d'anonymat, le chercheur préférait intervenir directement plutôt que de laisser le formateur s'en charger, il était parfois préférable de confier cette tache au formateur malgré les réserves déontologiques. Le cas du CAP carreleur est révélateur, dans un petit groupe de garçons, les apprentis en difficulté sont vite repérés, en lui proposant de l'aide, l'apprenti s'est braqué en disant qu'il n'avait pas besoin d'aide : il n'a pas souhaité reconnaître ses difficultés devant une inconnue qui plus est une fille. Le formateur qui le connaît bien (« il ne sait presque ni lire ni écrire mais il travaille bien, c'est un bon carreleur mosaïste ») a su, avec délicatesse, l'aider à répondre au questionnaire.

Le chercheur a ainsi pu constater quelques cas (rares) d'illettrisme et plus souvent des problèmes de vocabulaire, à titre d'exemple, voici quelques expressions sur lesquelles ont pu butter les apprentis :

> « reconnu à sa juste valeur », « profession », « exploités », « subvenir à ses besoins »…
>
> beaucoup également ne faisaient pas de distinction entre commune et département, confondait l'aide de la CAF et de la Région, ne différenciaient pas le CFA d'un lycée professionnel, ne savaient pas ce qu'était une mutuelle santé…

Pour éviter que ces lacunes ne faussent trop l'enquête, le sociologue devait relire rapidement le questionnaire avec l'apprenti quand ce dernier le lui rendait, pour repérer et corriger ces erreurs. Des questions sans réponse parce qu'incomprises en trouvaient alors une.

Les questions ouvertes à la fin du questionnaire ont également fait apparaître les limites en orthographe et en grammaire de certains apprentis (le plus souvent des niveaux V et IV). Les chercheurs ont ainsi pu constater qu'un nombre significatif d'apprentis avaient un rapport à l'écrit difficile. L'hétérogénéité des niveaux en orthographe et en grammaire et ce, même à l'intérieur d'une même classe, apparaît telle qu'il semble difficile d'en estimer la fréquence ou la concentration dans des sections ou des régions particulières. La variable du genre apparaît néanmoins comme étant fortement discriminante, les filles ayant un rapport à l'écrit beaucoup plus aisé. Néanmoins, si elles écrivent plus volontiers, elles sont également sujettes aux fautes d'orthographe et de grammaire.
Cependant, il est parfois difficile de savoir s'il s'agit de fautes délibérées ou non. Les questions ouvertes mettent en évidence une utilisation de l'écriture "SMS", liée à la culture du téléphone portable – les « qui » s'écrivent alors « ki » – ou plus généralement, d'une écriture que l'on pourrait qualifiée de "simplifiée". On ne peut à ce niveau savoir si les apprentis sont conscients de simplifier leur écriture ou non, toutefois, si cette forme d'écriture était délibérée cela montrerait que certains apprentis ne font pas de distinction entre envoyer un « sms » à leur ami et le reste de leur correspondance (questionnaires mais aussi devoir au CFA, lettre de motivation aux entreprises, etc…), ce qui peut avoir de fâcheuses conséquences. Par ailleurs, la conjugaison et les accords disparaissent régulièrement, parfois même la fin des mots ou certaines lettres quand celles-ci sont muettes. Les « heures » deviennent les « heur », « trop » devient « tro » et la « théorie » devient la « téorie ». Il est également possible de trouver des phrases à l'intérieur desquelles apostrophes et espaces sont supprimés. L'apprenti écrit alors « lorganisation », « lambiance », « il est impeut nerveux », « je naime pas », « ce qu'il maprend ». Ce sont parfois aussi les pluriels particuliers de la langue française qui sont ignorés : « le contact avec les chevals » ou les doublements de consonnes : « bone entente ». Les verbes sont parfois absents des phrases : « Cette un patron à l'écoute », le « je ne sais pas » peut s'écrire « chai pa », « je c'est pas » ou « je sé pa », les confusions sont également fréquentes entre verbes, adjectifs possessifs ou démonstratifs « cet », « ces », « c'est » peuvent être employés indifféremment.
Des réponses aux questions ouvertes sont parfois difficiles à interpréter comme par exemple cet apprenti qui à propos des relations avec son maître d'apprentissage déclare : « c'est la gere entre moi et ma patronne », doit-on dans ces cas là entendre que la relation est bien gérée « c'est la gère, ça gère, on gère.. » ou que c'est la « guerre » entre les deux parties ? La deuxième solution pourrait être la bonne si cet apprenti fonctionne comme cet autre qui écrit « engelé » pour « engueuler ». De même, la complicité devient « complisiter ».

Au-delà de ces lacunes, il est apparu que nombre d'apprentis, surtout ceux des niveaux V et IV, étaient assez peu informés sur leurs droits au travail. Ainsi certains ne savaient pas s'ils faisaient ou non des heures supplémentaires et s'ils en faisaient, si celles-ci étaient rémunérées, récupérées ou non. Ils ne savaient pas non plus s'ils pouvaient avoir des tickets restaurants par le biais de leur entreprise.

Les chercheurs ont également été confrontés à quelques situations pour le moins inattendues. S'il s'agit le plus souvent de cas isolés, il faut néanmoins s'interroger sur ces quelques points qui peuvent sembler inquiétants :

- Un formateur s'est absenté durant toute la durée de la passation, laissant le chercheur seul avec son groupe d'élèves. Il est revenu, plus d'une heure après. Les apprentis m'ont confié qu'il était habituel que leur formateur les laisse seuls pendant que lui « allait picoler ».
- Les bâtiments d'un CFA se trouvent en très mauvais état (les apprentis se plaignent de l'état « délabré » des bâtiments et du « manque de chauffage »). Les murs sont effectivement fissurés, quelques trous permettent aux élèves de « se faire passer des messages » écrits sur des bouts de papier.
- Les chercheurs ont, à plusieurs reprises, été alertés sur les problèmes de délinquance auxquels formateurs, éducateurs et direction se trouvent confrontés. Un formateur déplorait d'ailleurs de ne pas voir ce type de questions dans le questionnaire parce qu'ils ont « de plus en plus de problèmes de ce genre à gérer » (un apprenti a fait explosé la plomberie de son entreprise, plusieurs apprentis ont des problèmes de transport liés à des retraits de permis pour excès de vitesse…).
  La brigade des stupéfiants est arrivée dans un CFA, alors même qu'un chercheur arrivait pour une passation de questionnaires, pour contrôler les apprentis. A noter que le chercheur n'a jamais eu autant d'absents dans une classe que ce jour-là.
  Un CFA placarde dans son hall des coupons de journaux de faits divers, conduite en état d'ivresse, vol à l'étalage, etc., tous commis par des jeunes.
- Les chercheurs se sont trouvés, à plusieurs reprises, face à des jeunes en très grande "détresse sociale". De nombreux jeunes évoquent, à travers le questionnaire, leur difficulté financière.
  Un jeune vit seul dans une caravane et utilise un cyclomoteur pour venir au CFA, alors qu'il réside à une cinquantaine de kilomètre de celui-ci.
  Une autre n'a pas de domicile fixe.
  Un autre encore arrive ivre à 8h du matin après avoir vidé une bouteille de whisky, on apprend par ailleurs qu'il a de graves problèmes familiaux…
- Des apprentis du bâtiment (CAP) s'endorment sur leur bureau, le formateur n'est pas surpris certains font plusieurs centaines de kilomètres matin et soir pour se rendre sur leur chantier et doivent donc se lever à quatre heures du matin et se coucher tard tous les jours de leur semaine de travail.

Cette phase de passation a ainsi été l'occasion pour les chercheurs de se confronter à une réalité qu'ils n'auraient pu appréhender à travers les seuls chiffres. Il faut néanmoins prendre garde de ne pas généraliser ces anecdotes de terrains qui laissent pourtant transparaître des situations pour le moins délicates.

3 – Des effectifs attendus à la réalité du terrain, explication de quelques distorsions.

Le travail d'échantillonnage avait permis d'accéder à un effectif et à une répartition idéale des apprentis concernés par l'enquête en fonction du diplôme préparé, du groupe de formation et du département du CFA. À l'issue de la passation, cet effectif et cette répartition sont quelque peu différents. Plusieurs raisons expliquent ces décalages entre les prévisions et la réalité. D'une part, l'échantillon a été réalisé à l'aide des données de l'année 2005-2006 et les effectifs des sections peuvent varier d'une année à l'autre, d'autre part certains apprentis peuvent être absents lors de la passation ou avoir rompus leur contrat. Par exemple, sur les 60 maçons prévus dans un CFA du bâtiment de Saint-Herblain en Loire-Atlantique, seuls 37 apprentis étaient présents.
Par ailleurs, le refus de participation d'un CFA a logiquement entraîné une baisse de l'effectif, baisse d'autant plus significative que le CFA en question est l'un des plus importants de la région et qu'à ce titre, un nombre élevé d'apprentis était concerné par l'enquête.

Pour pallier ces écarts constatés entre les prévisions et la réalité, des questionnaires ont été envoyés aux apprentis absents lors de l'intervention des chercheurs au sein des CFA, ainsi qu'aux apprentis ayant rompu leur contrat. Un premier courrier leur a donc été adressé courant avril, comprenant une notice explicative, le questionnaire ainsi qu'une enveloppe affranchie pour le retour. Une relance auprès des non-répondants a été effectuée le mois suivant.
Le questionnaire adressé aux apprentis dont le contrat a été rompu a subi quelques modifications afin d'être en adéquation avec la situation actuelle de ces individus. Des questions concernant la rupture du contrat d'apprentissage ont également été ajoutées :

> Quand votre contrat a-t-il été rompu ? Pourquoi ? Qui est responsable de cette rupture ? Le CFA vous a-t-il soutenu ? Avez-vous des regrets ?

Les résultats de l'enquête postale auprès des apprentis absents se sont avérés assez satisfaisants. Sur 346 absents identifiés au départ, 181 questionnaires nous ont été retournés, ce qui équivaut à un taux de retour, si l'on exclut les 17 mauvaises adresses, de 55%. Concernant les ruptures de contrat, le bilan est un peu plus mitigé. Seuls 11 questionnaires nous sont revenus sur les 38 prévus initialement dont un vierge. Si l'on exclut les 7 mauvaises adresses, le taux de retour est 35%.

Le tableau suivant fait le point sur la répartition des effectifs espérés et réels en fonction du département, du diplôme et du niveau de formation.
Sur les 5171 apprentis attendus, 4788 ont effectivement répondu à l'enquête ce qui signifie que 92,59 % des apprentis prévus ont pu répondre à l'enquête. Si l'on considère les contraintes rencontrées décrites plus haut, ce chiffre reste très honorable et permet une bonne représentativité de l'ensemble des apprentis. De plus, le traitement statistique a été fait à partir d'un redressement sur la répartition par diplôme.

Tableau 1 - Répartition des apprentis attendus et réels par diplôme, département et niveau de formation.

		Loire-atlantique			Maine et Loire			Mayenne			Sarthe			Vendée			Total		
		EA	ER	≠	EA	ER	≠	EA	ER	≠	EA	ER	≠	EA	ER	≠	EA	ER	≠
Echantillonage 33%	CAP	541	506	-35	340	274	-66	220	155	-65	293	226	-67	405	252	-154	1799	1413	-386
	BEP	325	338	13	245	166	-79	87	54	-33	73	85	12	156	205	49	886	848	-38
	MC	53	46	-7	30	23	-7	0	0	0	43	41	-2	44	28	-16	170	138	-40
	Niveau V	919	890	-29	615	463	-152	307	209	-98	409	352	-57	605	485	-120	2855	2399	-456
	BT - BTM	16	19	3	20	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36	39	3
	BP-BPA-BM	354	327	-27	156	112	-44	47	81	34	104	108	4	131	128	-3	792	756	-36
	BAC PRO	143	155	12	136	154	18	22	33	11	69	69	0	103	89	-14	473	500	27
	Niveau IV	513	501	-12	312	286	-26	69	114	45	173	177	4	234	217	-17	1301	1295	-6
	BTS	193	218	25	180	187	7	0	0	0	90	81	9	67	65	-2	530	551	21
	Niveau III	193	218	25	180	187	7	0	0	0	90	81	9	67	65	-2	530	551	21
Exhaustif	DUT	76	67	-9	0	0	0	10	10	0	0	0	0	0	0	0	86	77	-9
	LICENCE PRO	16	56	40	29	37	8	5	28	23	0	0	0	0	0	0	50	121	71
	DECF – DESCF	104	105	1	0	0	0	47	47	0	0	0	0	0	0	0	151	152	1
	Ingénieurs	49	23	-26	45	84	39	0	0	0	0	0	0	47	41	-6	141	148	7
	Educateurs spécialisés	22	21	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	21	-1
	Maîtrise	22	24	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	24	2
	Niveau II et I	289	296	7	74	121	47	62	85	23	0	0	0	47	41	-6	485	543	58
	TOTAL	1914	1905	9	1181	1057	-124	365	408	43	672	610	-62	953	808	-145	5171	4788	-383

EA : Effectifs attendus

ER : Effectifs Réels (ce chiffre englobe les apprentis présents mais également les absents et les ruptures de contrat ayant répondu au questionnaire)

≠ : écart entre les prévisions et la réalité

4 – Codage et traitement des données

Pour permettre une analyse des questionnaires, un travail de codage a tout d'abord été nécessaire. Dans les marges des questionnaires, en face de la question, ont été prévues des cases permettant de noter des numéros renvoyant à une réponse.

Lors d'une étude statistique, l'élaboration d'un questionnaire se couple avec celle d'un plan de codage : chaque question est effet reliée à la manière dont elle sera traitée. Toutes les questions n'induisent pas le même type de réponses et donc la même manière de les traitées. Trois types coexistent :

- Les variables à choix unique (VCU)
- Les variables à choix multiples (VCM)
- Les variables numériques (VNUM)

Les VCU ne permettent qu'une seule réponse, par exemple :

Vous êtes : un homme ou une femme ?

Dans ce cas, le plan de codage associe un chiffre à chaque réponse :

Un homme = 1
Une femme = 2
Non réponse = blanc

Dans le cas d'un apprenti garçon, on notera donc 1 dans la case correspondante.

Les VCM induisent la possibilité de plusieurs réponses :

Par quel moyen de transport vous rendez-vous de votre domicile au CFA ?

1. *à pied*
2. *en vélo*
3. *en scooter,mobylette*
4. *en voiture, moto*
5. *en bus, tramway*
6. *en train*
7. *autre*

Dans ce cas, les apprentis pouvaient très bien venir en bus puis à pied ou en train puis en bus, puis à pied, etc. Plusieurs chiffres étaient alors notés dans la case, dans nos exemples : 5/1 ou 6/5/1.

Enfin, la VNUM concerne les questions où les réponses sont numériques :

Quelle est la distance entre votre domicile et le CFA ?

La réponse numérique de l'apprenti est alors reprise telle quelle, ex. : 10km = 10.

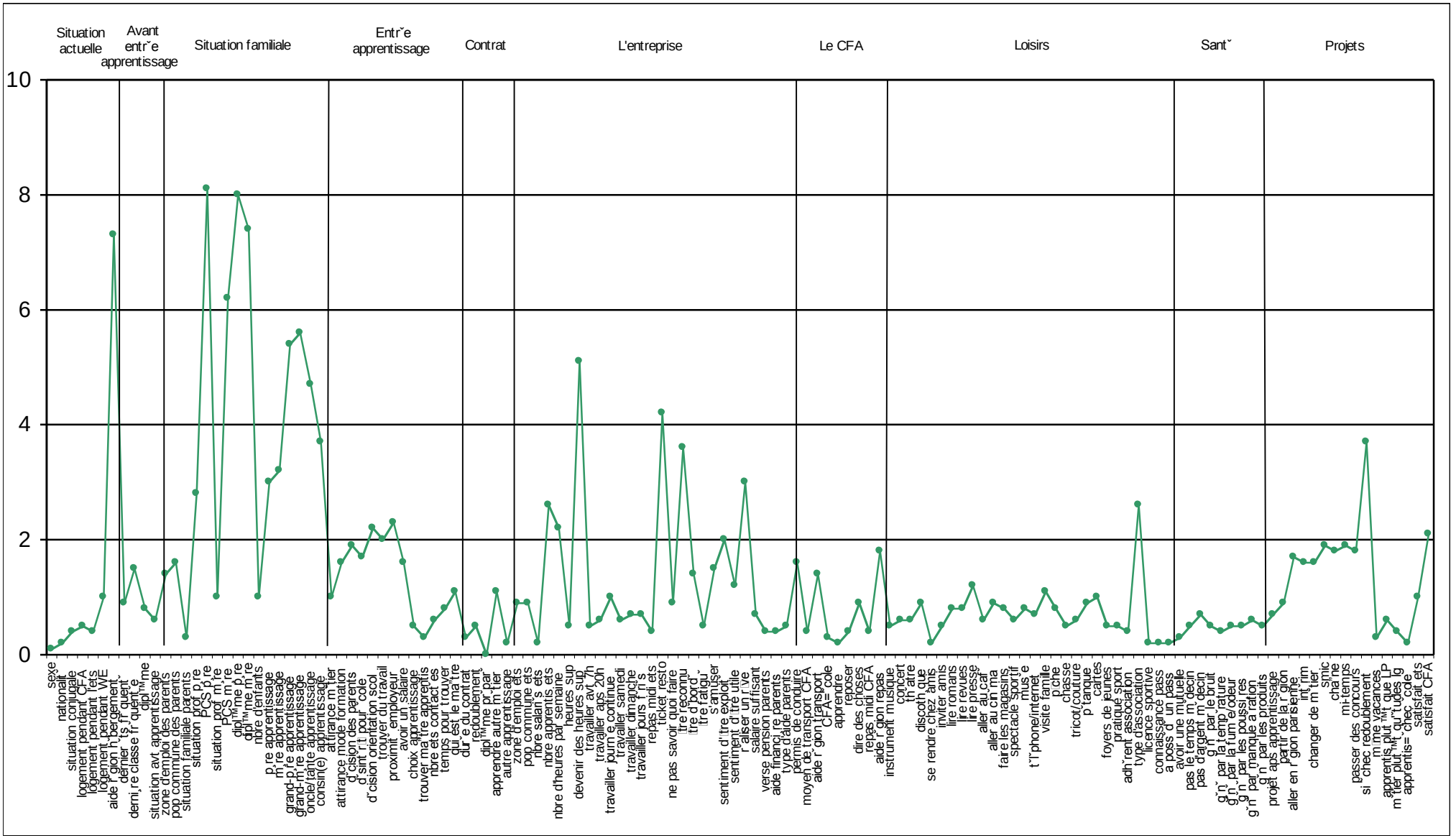
Ainsi codés, les questionnaires peuvent faire l'objet d'un traitement statistique. Les paramètres du plan de codage sont d'abord renseignés sur le logiciel Modalisa et l'ensemble des chiffres de chaque questionnaire est ensuite saisi. Le long travail préalable de codage permet ainsi un gain de temps puisque chaque réponse est retraduite en chiffres.

Ces données centralisées permettent l'élaboration de statistiques.

Il est important de noter que toutes les questions n'ont pas fait l'objet de réponses. Pour le sociologue, le fait de ne pas répondre, et ce, quelle qu'en soit la cause, doit faire l'objet d'une analyse. La courbe ci-dessous est un outil qui permet de visualiser, par le biais du taux de non-réponse, les questions auxquelles les apprentis ont le moins répondu. Ce graphe est découpé suivant les thèmes du questionnaire, ce qui permet une meilleure lisibilité.

On le voit, le taux de non-réponse est rarement supérieur à 4% et se situe le plus souvent aux alentours de 1% ce qui signifie que globalement les apprentis ont bien répondu aux questions. Par contre, ce graphe montre clairement que certains thèmes ont été plus ignorés que d'autres. Il en va ainsi de la situation familiale qui semble davantage laisser les apprentis sans réponses. Les questions sur les métiers et les diplômes des parents ayant un taux de non-réponse supérieur à 6%. Lors de la passation, ces taux étaient pressentis, en effet, nombres d'apprentis nous ont fait part de leur ignorance concernant les professions et les diplômes de leurs parents. D'autres encore n'ont pas dû comprendre la notion de « profession », certains ont posé la question, nous traduisions alors profession par « métier » mais d'autres sont certainement passés à la question suivante sans commentaire.
Autre question ayant un fort taux de non- réponse : l'aide de la région sur le logement. Ce taux s'explique davantage par la place de la question dans le questionnaire, placée sous un tableau, elle est passée inaperçue. Si les chercheurs ont pu parfois, en relisant le questionnaire lorsque l'apprenti le lui rendait corriger cette erreur, ils n'ont pas pu l'éviter complètement.
Les autres pointes du taux de non-réponse sont davantage dues à la nature des questions comme par exemple le devenir des heures supplémentaires qui ne concernait qu'une partie des apprentis, les autres n'ayant pas à y répondre. Plus que de non-réponse, il s'agissait alors de non-concernés.

Courbe des non réponses en pourcentage en fonction des questions et des thèmes abordés



ANNEXE 2

Questionnaire[42]

IDENT

[42] La transposition du document initial aux annexes de ce rapport tend à déformer la mise en page du questionnaire. Merci au lecteur de nous en excuser.

Cette enquête est réalisée par la Maison des Sciences de l'Homme Ange-Guépin, Université de Nantes, pour le compte de la Région des Pays-de-la-Loire. Pour toutes informations, contactez Gilles Moreau : gilles.moreau@univ-nantes.fr

Conformément à la loi 78-17 du 16 janvier 1978, relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, les réponses fournies resteront rigoureusement confidentielles et ne serviront qu'à l'établissement de statistiques anonymes

CFA

DPTCFA

COMSIT

A - Votre situation actuelle

1. a. Votre mois et année de naissance :

Mois : ……..…. Année : 19……..….

SEXE

b. Vous êtes :

❑ Un homme ❑ Une femme

NAT

c. Votre nationalité :

❑ Française
❑ Autre (précisez) : ……

SITCONJ

d. Vous êtes :

❑ Célibataire
❑ En concubinage ou PACS
❑ Marié(e)
❑ Autre (précisez) : ……

DPTAP

COMUNAP

2. a. Votre logement principal :

Département : ……
Commune : ……..

b. Où habitez-vous lorsque vous êtes « en CFA », « en entreprise », « en week-end » ?
(Cochez une case par colonne)

RESCFA
RESENT
RESVAC

	Lorsque vous êtes en CFA	Lorsque vous êtes en entreprise	Le week-end et pendant les vacances
Chez vos parents			
Chez les parents de votre conjoint			
Chez des parents éloignés			
Chez l'habitant ou des amis			
Dans un internat			
Dans un foyer			
Dans votre propre logement (seul(e) ou en couple)			
Dans votre propre logement avec des amis			
Chez le maître d'apprentissage			
Autre (précisez) : ……			

c. L'aide que vous percevez pour l'hébergement vous paraît-elle suffisante?

AIDHEB

❑ Oui ❑ Non
❑ Je ne reçois pas d'aide

↓↓↓

B - Votre situation avant l'entrée en apprentissage

Avant votre première entrée en apprentissage :

1. Quelle était votre situation ?

SITAVAP

❑ Élève, lycéen(ne) ou étudiant(e)
❑ Contrat de qualification, d'adaptation, de professionnalisation
❑ Service national
❑ Stage de formation, précisez : ……
❑ Salarié(e)
❑ Demandeur d'emploi inscrit(e) à l'ANPE
❑ Autre (précisez) : ……

2. a. Votre dernière classe fréquentée :

ETAVAP

❑ C'était au ***COLLEGE*** - *répondez uniquement à la partie correspondante*
❑ C'était au ***LYCEE GENERAL ET TECHNOLOGIQUE*** - *répondez uniquement à la partie correspondante*
❑ C'était au ***LYCEE PROFESSIONNEL*** - *répondez uniquement à la partie correspondante*
❑ C'était dans le ***SUPERIEUR*** - *répondez uniquement à la partie correspondante*

C'était au COLLEGE :

CLASSAVAP

❑ En 3ème générale

SPEAVAP

❑ En 3ème par alternance ou d'insertion (Insertion Professionnelle ; 3ème technologique) ou découverte professionnelle
❑ En 4ème générale
❑ En 4ème par alternance ou aménagée (Aide et Soutien ; 4ème technologique) ou découverte professionnelle
❑ En 5ème
❑ En CLIPA (Classe Initiale Professionnelle en Alternance)
CPA (Classe Pré-Apprentissage)
CIPPA (Cycle d'insertion professionnelle par alternance)
MOREA (Module de repréparation à l'examen par alternance)
❑ En SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté, anciennement Section d'éducation spécialisée - SES)
❑ Autre (précisez) : ……

***C'était au LYCEE GENERAL ET TECHNOLOGIQUE*:**
❑ En terminale générale
❑ En terminale technologique
❑ En terminale BT (Brevet Technicien)
❑ En 1ère générale
❑ En 1ère technologique
❑ En 1ère BT (Brevet Technicien)
❑ En 1ère d'adaptation
❑ En 2nde générale et technologique
❑ En 2nde spécifique
❑ Autre (précisez) : ……
Précisez la série :…….

***C'était au LYCEE PROFESSIONNEL* :**
❑ En terminale Bac Pro
❑ En terminale BEP (2ème année de BEP)
❑ En terminale CAP (2ème année de CAP)
❑ En 1ère Bac Pro
❑ En 2nde professionnelle (1ère année de BEP)
❑ En 1ère année de CAP
❑ En MC
❑ Autre (précisez) : ……
Précisez la série ou la spécialité :……..

Partie réservée, Ne rien inscrire ↓↓↓

***C'était dans le SUPERIEUR* :**
❑ 1ère année d'université
❑ 2nde année d'université
❑ 3ème année d'université ou plus
❑ 1ère année IUT
❑ 2nde année IUT
❑ En IUP
❑ En 1ère année de BTS
❑ En 2nde année de BTS
❑ Autre (précisez) : ……
Précisez la discipline ou la spécialité : ……

b. Quel est votre diplôme le plus élevé ? *(Une seule réponse)*
❑ Aucun
❑ CFG (Certificat de formation générale)
❑ Brevet des collèges (Diplôme Nationale du Brevet)
❑ CAP
❑ BEP
❑ Bac technologique
❑ Bac général

DIPLAV AP

❑ BTS
❑ Bac pro
❑ DUT
❑ Bac + 2 ou plus
❑ Autre (précisez) : ……

REDPRI

c. Avez-vous redoublé lors de votre scolarité ? *(une réponse par ligne)*

	Oui – *précisez le nombre de fois dans la case*	**Non** – *cochez la case*
Au primaire		
Au collège		
Au lycée		
Au lycée professionnel		
Dans le supérieur		

REDCOL

REDLYC

REDLYC PRO

3. A quelle date êtes-vous entré(e) la première fois en apprentissage ?

Mois : ……..…. Année : ……..….

ANPRAP

MOIPRAP

C - Votre situation familiale à votre entrée en apprentissage

DPTPAR

COMPAR

ZONPAR

Au moment de votre entrée en apprentissage :

1. Où habitaient vos parents ?
Le département : ……
La commune ……

2. Quelle était la situation de vos parents ?
❑ Mariés
❑ En concubinage ou PACS
❑ Séparés ou divorcés
❑ Père décédé
❑ Mère décédée
❑ Autre (précisez) : ……

SITFAMP

Partie réservée, Ne rien inscrire ↓↓↓

3. Indiquez la situation professionnelle de votre père (ou tuteur) et de votre mère :
(cochez une case par colonne)

SITPER

	Votre père (ou tuteur)	Votre mère
Salarié(e)		
A son compte (précisez le nombre de salariés :……)		
Au chômage		
Au foyer		
Retraité(e)		
En invalidité, longue maladie		

PCSPER1

PCSPER2

SITMER

Décédé(e)		
Autre (précisez) : ……		

PCSMER1

PCSMER2

4. Précisez pour chacun : *(écrire dans les cases)*

	Votre père (ou tuteur)	Votre mère
Quelle était sa profession ? (Indiquez sa profession antérieure s'il ou elle était au chômage, retraité(e), en invalidité, en longue maladie ou décédé(e))		
Le secteur d'activité de sa profession ? (ex : agriculture, coiffure…)		

5 .Quel est le diplôme le plus élevé que vos parents ont obtenu ?

(Cochez une case par colonne)

	Votre père (ou tuteur)	Votre mère
Aucun		
Certificat d'études		
Brevet des collèges		
CAP		
BEP		
Brevet de maîtrise ou brevet professionnel		
Baccalauréat ou Brevet de technicien		
Supérieur au BAC		
Autre (précisez) : ……		

DIPPER

DIPMER

NBFRAT

5. Combien aviez-vous en tout de frère(s) et de sœur(s) ? *(sans vous compter)*

……

PERAP

MERAP

6. Parmi les membres de votre famille, quels sont ceux qui ont suivi un apprentissage ? *(une réponse par ligne)*

Père	❑ oui	❑ non
Mère	❑ oui	❑ non
Au moins un grand-père	❑ oui	❑ non
Au moins une grand-mère	❑ oui	❑ non
Au moins une sœur	❑ oui	❑ non
Au moins un frère	❑ oui	❑ non
Au moins un oncle ou une tante	❑ oui	❑ non
Au moins un cousin ou une cousine	❑ oui	❑ non

GPAP

GMAP

SOEUAP

FRERAP

TONTAP

COUSAP

D - Votre entrée en apprentissage

1. **Pourquoi êtes-vous entré(e) en apprentissage ?** *(une réponse par ligne)*

Par attirance pour le métier choisi	❑ oui	❑ non
Par attirance pour ce mode de formation	❑ oui	❑ non
Par décision des parents (ou tuteurs)	❑ oui	❑ non
Par désintérêt pour l'école	❑ oui	❑ non
Sur le conseil de l'orientation scolaire	❑ oui	❑ non
Pour trouver plus facilement du travail	❑ oui	❑ non
En raison de la proximité de votre employeur	❑ oui	❑ non
Pour avoir un salaire	❑ oui	❑ non

Autres cas (précisez) : ……

ATTIRMET
ATTIRMOD
DECIPAR
DESECOL
ORIENT
TROUTR
PROXEM
SALAIRE

2. Répondez à l'une des affirmations *(une seule réponse)*

❑ L'entrée en apprentissage correspond à mon choix personnel
❑ J'aurais préféré poursuivre mes études au lycée ou dans le supérieur
❑ J'aurais préféré travailler sans être en alternance
❑ J'aurais préféré faire autre chose (précisez) : ……

CHOIXAP

3. Comment avez-vous trouvé votre maître d'apprentissage ?

❑ Par vous-même
❑ Par votre père ou mère
❑ Par un autre membre de votre famille
❑ Par relations (amis, voisins, etc.)
❑ Par petites annonces
❑ Par le CFA
❑ Par l'intermédiaire d'un ancien professeur
❑ Par l'intermédiaire des Chambres de métiers
❑ Par l'intermédiaire des Chambres d'agriculture
❑ Par l'intermédiaire des Chambres de commerce et d'industrie
❑ Par l'intermédiaire de l'ANPE, de la Mission Locale ou de la PAIO
❑ Autre (précisez) : ……

TROUPAT

Partie réservée, Ne rien inscrire ↓↓↓

4. a. Combien d'entreprises avez-vous contactées avant de trouver votre maître d'apprentissage ?

❑ Une seule
❑ De 2 à 4
❑ De 5 à 9
❑ De 10 à 19
❑ De 20 à 49
❑ Plus de 50

NBENT

b. Combien de temps vous a-t-il fallu pour le trouver ?

❑ 1 jour
❑ 1 mois
❑ De 1 à 3 mois
❑ Plus de 3 mois

TPSMAIT

5. Qui est votre maître d'apprentissage ?

❑ Quelqu'un que vous ne connaissiez pas avant
❑ Père ou mère
❑ Autre membre de la famille (précisez) : ……
❑ Un ami, un voisin
❑ Autre (précisez) : ……

MAITAP

E - Votre période d'apprentissage

MOIDBCONT

ANDBCONT

DURCONT

REDOUBAP

Le contrat actuel :

1. a. Indiquez la date de début du contrat ? (mois et année)

Mois : ……. Année : …….

b. Quelle est la durée de votre contrat ?

❑ 1 ans ❑ 2 ans ❑ 3 ans

2. S'agit-il d'un redoublement ?

❑ Oui ❑ Non

3. Quel diplôme préparez-vous ?

❑ CAP ou CAPA (agricole)
❑ BEP ou BEPA (agricole)
❑ MC
❑ BT
❑ BP ou BPA ou BM
❑ Bac Pro
❑ BTS ou BTSA (agricole)
❑ DUT
❑ Licence Pro
❑ DECS ou DESCF
❑ Ingénieur des techniques
❑ Éducateur spécialisé
❑ Autre (précisez) : ……

DIPLO

GROUPFORM

4. Dans quel métier ?

……..

AUTMET

5. a. Auriez-vous finalement souhaité apprendre un autre métier ?

❑ Oui ❑ Non

PRECAP

b. Si oui, lequel ?

……..

SPEPRECAP

Avant ce contrat, avez-vous fait un autre apprentissage :

❑ Non, c'est mon premier contrat
❑ Oui (précisez) :

Dans quel métier : ……..

DIPRECAP

Pour quel diplôme : ……..

Quelle était la durée :
❑ 1 ans ❑ 2 ans ❑ 3 ans

DUPRECAP

Avez-vous obtenu ce diplôme :
❑ Oui en totalité
❑ Oui en partie
❑ Non

RESPRECAP

L'entreprise dans laquelle vous êtes actuellement :

1. **Dans quel département et dans quelle commune se trouve votre entreprise ?**

Département : …… Commune : ……

2. **Combien de salariés y a-t-il dans votre entreprise** (établissement) **?**
   - ❑ 1 à 4
   - ❑ 5 à 9
   - ❑ 10 à 19
   - ❑ 20 à 50
   - ❑ 50 à 99
   - ❑ Plus de 100

3. **A part vous, combien y a-t-il d'apprentis dans votre entreprise** (établissement) **?**

   Nombre d'apprentis : …….

4. **a. Dans l'entreprise, quels sont vos horaires journaliers habituels ?**

   Le matin : de ……...H……...à ……...H……...

   L'après-midi : de ……...H……...à ……...H……...

   b. Quel est habituellement votre nombre d'heures de travail par semaine ?

   …….Heures

   c. Faites-vous des heures supplémentaires ?
   - ❑ Jamais ou très rarement
   - ❑ Quelques heures par mois
   - ❑ Quelques heures par semaines
   - ❑ Tous les jours

   d. Vos heures supplémentaires sont-elles :
   - ❑ Ni payées ni récupérées
   - ❑ Elles me sont payées
   - ❑ Je les récupère

   e. Vous arrive-t-il de travailler : *(cochez une case par ligne)*

	Jamais ou rarement	1 fois par mois	2 fois par mois	3 fois par mois	Toujours ou presque
Avant 7 heures du matin					
Après 20 heures du soir					
En journée continue					
Le samedi					
Le dimanche					
Les jours fériés					

DPTENT

COMENT

ZONET

NBSALNET

NBAPP

HORMA

HORMID

HORAM

HORSOI

NBHEUR/S

HEURSUP

DEVHEU

Partie réservée, Ne rien inscrire

↓↓↓

WAV7H

WAP20H

WJOUR

WSAM

WDIM

WFERIE

5. Où prenez-vous vos repas le midi (le plus souvent) ? :

- ❑ Je rentre chez moi ou chez mes parents
- ❑ Je mange à la cantine ou au restaurant de l'entreprise
- ❑ Je vais dans un café ou un restaurant
- ❑ J'achète un sandwich
- ❑ J'apporte mon repas
- ❑ Mon patron a prévu à manger pour moi
- ❑ Autre – Précisez :…….

REPENT

TICKET

6. Pouvez-vous avoir des tickets restaurants par votre entreprise ?

❑ oui ❑ non

ENNUI

RECONN

DEBORD

FATIG

AMUS

EXPLOIT

UTIL

REVE

7. Lorsque vous êtes en entreprise, vous arrive-t-il :

De ne pas savoir quoi faire	❑ oui	❑ non
D'être reconnu(e) à votre juste valeur	❑ oui	❑ non
D'être débordé(e)	❑ oui	❑ non
D'être fatigué(e) à la fin de la journée	❑ oui	❑ non
De vous amuser	❑ oui	❑ non
D'avoir le sentiment d'être exploité(e)	❑ oui	❑ non
D'avoir l'impression d'être utile	❑ oui	❑ non
De réaliser un rêve	❑ oui	❑ non

SALAIR

8. a. Votre salaire vous permet-il de subvenir à vos besoins ?

❑ Oui ❑ Non

PENSPA

b. Versez-vous une partie de votre salaire à vos parents (ou à d'autres membres de votre famille) ?

❑ Oui ❑ Non

c. Vos parents (ou d'autres membres de votre famille) vous aident-ils financièrement ?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, quelle est cette aide ?

- ❑ Argent de poche
- ❑ Loyer de votre domicile
- ❑ Aide pour l'achat de nourriture
- ❑ Prêt d'argent
- ❑ Prêt de véhicule
- ❑ Autre – Précisez :…….

AIDEPA

Partie réservée, Ne rien inscrire

↓↓↓

Le CFA

1. a. A quelle distance de votre domicile ou du domicile de vos parents se trouve votre CFA ?

DISTDO

…….Kilomètres

b. Combien de temps vous faut-il pour vous y rendre ?

DURTRA

……heures…….minutes

c. Avez-vous votre permis voiture ? ❑ Oui ❑ Non

PERMI

d. Quel moyen de transport utilisez-vous pour vous rendre au CFA ?

- ❑ A pied

MOYTRANS

❑ En vélo
❑ En scooter, mobylette
❑ En voiture, moto
❑ En bus ou tramway
❑ En train
❑ Autre (précisez) : ……

AIDTRANS

e. L'aide que vous percevez pour vos déplacements vous paraît-elle suffisante ?
❑ Oui ❑ Non ❑ Je ne reçois pas d'aide

2. Diriez-vous que vous êtes « plutôt d'accord » ou « plutôt pas d'accord » avec les propositions suivantes : *(cochez une case par ligne)*

	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord
Le CFA ressemble à une école		
Le CFA me permet d'apprendre des choses que je ne fais pas en entreprise		
Le CFA me permet de me reposer après mes semaines en entreprise		
Le CFA est un lieu où l'on peut dire des choses qu'on ne peut pas dire en entreprise		

PROPO1
PROPO2
PROPO3
PROPO4

3. Où prenez-vous vos repas le midi (le plus souvent) ? :
❑ Je rentre chez moi ou chez mes parents
❑ Je mange à la cantine ou au restaurant scolaire
❑ Je vais dans un café ou un restaurant
❑ J'achète un sandwich
❑ J'apporte mon repas
❑ Autre – Précisez :……..

REPCFA

4. L'aide que vous percevez pour la restauration vous paraît-elle suffisante ?
❑ Oui ❑ Non
❑ Je ne reçois pas d'aide

AIDREST

Vos loisirs

1. Parmi les activités suivantes quelles sont celles que vous faîtes « souvent ou assez souvent » ou « jamais ou très rarement » ? *(cochez une case par ligne)*

	Souvent ou Assez souvent	Jamais ou très rarement
Pratiquer un instrument de musique		
Assister à un concert		
Assister à une pièce de théâtre		
Sortir en discothèque		
Vous rendre chez des amis		
Inviter des amis chez vous		
Lire des romans		
Lire des revues		

CONCER
THEATR
DISCO
AMIS
INVAMI
ROMAN
REVUE
PRESSE
BAR
CINE
TELE
SHOP
SPESPOR
MUEXPO
TELNET
VISFAM
PECHE
CHASSE

Lire la presse (quotidien)		
Aller dans un bar avec des amis		
Aller au cinéma		
Regarder la télévision		
Faire du shopping		
Assister à un spectacle sportif		
Visiter un musée, une exposition		
Passer du temps au téléphone ou sur Internet avec des proches		
Rendre visite à des membres de votre famille		
Aller à la pêche		
Aller à la chasse		
Faire du tricot ou de la couture		
Jouer à la pétanque		
Jouer aux cartes		
Aller dans un foyer de jeunes ou un centre de loisirs		
Pratiquer une ou plusieurs activités sportives		

ADASSO

LICENSP

QUELSP

2. Etes-vous adhérent(e) d'une association ? ❑ Oui ❑ Non

3. Avez-vous une licence dans un club de sport ? ❑ Oui ❑ Non

Si oui, pour quel sport ? ……..

PASS

4. Connaissez-vous le Pass culture sport ? ❑ Oui ❑ Non

5. En avez-vous déjà possédé un ? ❑ Oui ❑ Non

Si oui, quels chèques avez-vous utilisés ?

Pass cinéma	❑ Oui	❑ Non
Pass livre	❑ Oui	❑ Non
Pass Patrimoine	❑ Oui	❑ Non
Pass engagement citoyen	❑ Oui	❑ Non
Pratique artistique ou sportive	❑ Oui	❑ Non
Pass Spectacle	❑ Oui	❑ Non
Evénement sportif	❑ Oui	❑ Non
Pass classe et groupe	❑ Oui	❑ Non

POSPASS

CINEPAS

LIVRE

PATRI

CITOY

ARTSPO

SPEC

EVESPO

GROUP

Votre santé

1. Avez-vous une mutuelle ? ❑ Oui ❑ Non ❑ Je ne sais pas

2. Etes-vous à jour dans vos vaccins ? ❑ Oui ❑ Non ❑ Je ne sais pas

3. Vous est-il arrivé de ne pas consulter un médecin (spécialiste ou généraliste) parce que vous n'aviez pas le temps ? ❑ Oui ❑ Non

4. Vous est-il arrivé de ne pas consulter un médecin (spécialiste ou généraliste) pour des raisons d'argent ? ❑ Oui ❑ Non

MUT

Partie réservée, Ne rien inscrire

↓↓↓

F - Vos projets

1. A la fin de votre contrat d'apprentissage actuel, envisagez-vous de : *(une seule réponse)*

❑ Continuer en apprentissage pour préparer un diplôme supérieur

❑ Continuer en apprentissage pour préparer un diplôme de même niveau

❑ Reprendre les études dans un lycée ou à l'université

❑ Chercher du travail dans votre spécialité

❑ Chercher du travail dans n'importe quelle branche

PROJET

❑ S'engager dans l'armée

❑ Autre (précisez) : ……

REGION

PARIS

INTERIM

CHANGE

SMIC

CHAINE

MITPS

CONCOUR

2. Pour trouver du travail, seriez-vous prêt(e) à : *(une réponse par ligne)*

Partir de votre région	❑ oui	❑ non
Partir en Région Parisienne	❑ oui	❑ non
Travailler en Intérim	❑ oui	❑ non
Changer de métier	❑ oui	❑ non
Être payé(e) au SMIC	❑ oui	❑ non
Travailler à la chaîne	❑ oui	❑ non
Travailler à mi-temps	❑ oui	❑ non
Passer des concours	❑ oui	❑ non

3. Si à la fin de votre contrat d'apprentissage vous n'avez pas votre diplôme, envisagez-vous de redoubler ?

❑ Oui ❑ Non

ECHRED

4. Diriez-vous que vous êtes « plutôt d'accord » ou « plutôt pas d'accord » avec les propositions suivantes : *(cochez une case par ligne)*

	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord
Les apprentis devraient avoir les mêmes vacances scolaires que les élèves qui sont au collège ou au lycée		
Il vaut mieux préparer un CAP, un BEP ou un Bac Pro, en apprentissage plutôt qu'en lycée professionnel		
Pour réussir dans la vie, il vaut mieux avoir un métier dans les mains plutôt que d'avoir fait des études générales		
Ceux qui vont en apprentissage sont ceux qui ne réussissent pas à l'école		

PROPO5

PROPO6

PROPO7

PROPO8

Partie réservée, Ne rien inscrire ↓↓↓

G - Votre avis sur cette période d'apprentissage

1. **Etes-vous satisfait de votre apprentissage ?**

❑ Oui ❑ Non

SATISAP

2. **A propos des relations avec votre maître d'apprentissage, pouvez-vous préciser :**

Ce que vous avez aimé	Ce qui vous a déplu

3. A propos de votre formation en CFA, pouvez-vous préciser :

Ce que vous avez aimé	Ce qui vous a déplu

Partie réservée, Ne rien inscrire

↓↓↓

Nous vous remercions d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

MERCI